

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bakalářská práce

Daniel Jirát

Adaptabilita učňů na trh práce

Adaptability of Apprentices for the Labour Market

Praha 2010

vedoucí práce: Ing. Petra Průšová

Děkuji paní Ing. Petře Průšové za její ochotu, podporu a rady ke zpracování mé bakalářské práce.

Zároveň bych rád poděkoval své rodině, která mi vždy byla největší oporou.

Daniel Jirát

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne 16. srpna 2010

podpis:

Anotace

Text pojednává o postavení učebních oborů na trhu práce a ve vzdělávacím systému jako takovém. V první části jsou popsány některé významné teorie, které se funkcí vzdělávacího systému zabývaly. Jedná se přitom zejména o teorie, které jsou ke školám velmi kritické. V další části je popsána již samotná vzdělávací soustava České republiky, a to se zaměřením na její roli v reprodukci vzdělanostních nerovností. Další úsek se soustředí na analýzu samotného postavení učňů na trhu práce. Vyplývá z něj, že učni se na trhu práce jen velmi těžko uplatňují a jejich odbornost má pouze velmi malou přidanou hodnotu. Toto zjištění je následně interpretováno v kontextu vzdělávacího systému jako celku.

Abstract

The thesis deals with the situation of secondary vocational schools within the Czech school system itself, as well as with the situation of their graduates in the labour market. In the first part some important theories which deal with the function of the school system are introduced. The introduced theories are mostly very critical towards schools. In another section, the educational system of the Czech Republic itself is described with a particular attention to its role in the reproduction of inequalities in school attainment. Next part is then focused on the analysis of problems of the secondary vocational school graduates in the labour market. From this analysis results that the young graduates of vocational programmes are experiencing serious difficulties in the labour market and their specialisation has only a small added value. These findings are then interpreted in the context of the educational system as a whole.

Klíčová slova: Vzdělávání, učňovské školství, reprodukce nerovností, trh práce.

Keywords: Education, apprenticeship, reproduction of inequalities, labour market.

Obsah

1. Úvod.....	6
2. Reprodukce nerovností a vzdělanostní systém	8
2.1 Sociální reprodukce	9
2.1.1 Louis Althusser a „ideologický státní aparát“	9
2.1.2 Samuel Bowles a Herbert Gintis	10
2.1.3 Shrnutí Althussera a Bowlese s Gintisem.....	12
2.2 Kulturní reprodukce.....	12
2.2.1 „Nová sociologie vzdělání“ („ <i>New Sociology of Education</i> “).....	13
2.2.2 Paul Willis.....	15
2.2.3 Basil Bernstein a Pierre Bourdieu	16
2.3 Shrnutí teorií reprodukce.....	17
3. České střední školy a nerovnosti v nich	19
3.1 Základní charakteristiky středního školství v ČR	19
3.2 Stručná historie transformace středního školství po roce 1989.....	22
3.3 Typ školy a rodinné zázemí.....	24
4. Učni na trhu práce – současnost a budoucnost	31
4.1 Nezaměstnanost vyučených	31
4.2 Volba školy, odbornost a další problémy učňů – jejich pohled i pohled zaměstnavatelů	34
4.3 Některé návrhy na zlepšení funkce učilišť	37
4.4 Devalvace vzdělání.....	39
5. Závěr.....	41
6. Seznam použité literatury.....	44

1. Úvod

Tématika učňů a trhu práce se může zdát na první pohled tématem dílčím, které je jen jedním z mnoha v rámci širokých možností analýzy vztahů mezi trhem práce a vzdělávacím systémem. Při hlubším rozboru problému se však ukáže, o jak široký problém se ve skutečnosti jedná. Je totiž zřejmé, že systém učňovského školství neexistuje sám, ve vakuu, ale je naopak jen částí celého školského systému jako takového. Tento školský systém je pak samozřejmě součástí společnosti obecně a jejího způsobu fungování, společenského systému, chcete-li.

Vzdělávací systém, jehož součástí učňovské školství je, a ekonomický systém, jehož částí je pak trh práce, jsou zároveň jednoznačně jedněmi z nejdůležitějších systémů (či subsystémů) fungujících v rámci současné společnosti. Bez ohledu na to, zda uvažujeme o soudobé společnosti jako o spravedlivé či naopak, klíčová role obou systémů v ní je jasně doložitelná a obhajitelná, jak dokládají také mnohé teorie i výzkumy. Pokud bychom tyto úvahy dovedly do důsledků, znamenalo by to, že zkoumání adaptability a uplatnitelnosti učňů na trhu by muselo vycházet z podrobného výzkumu struktury společnosti jako takové. Takto široce rozkročená práce by však byla jistě velmi náročná. Klíčové tak je zvolit úžeji zaměřený přístup, který však nebude přehlížet výše zmíněné souvislosti.

O to se pokusím ve své práci i já. Jako východisko jsem zvolil ty teorie, které se zabývají reprodukcí společenských nerovností. Tyto nerovnosti se podle teorií, o kterých budu mluvit, přenášejí na následující generace zejména skrze vzdělávací systém, který je i určitým způsobem legitimizuje. O tom se ale více rozepíši v dalších částech mé práce. Ty teoretické přístupy, které naopak tvrdí, že vzdělávací systém spravedlivě vybírá ty nejlepší v duchu meritokracie, naopak zmíním jenom velmi okrajově. Obecně však musím poznamenat, že má práce nemá ambice stát se prací teoretickou snažící se dopodrobna popsat a srovnat teoretické přístupy ke vzdělání a třídní či jiné struktuře. Proto si také můžu dovolit popsat jen některé přístupy. Mým cílem totiž není snaha o verifikaci či jiné zhodnocení daných teorií ale spíše o zasazení určitého specifického problému do širšího teoretického rámce.

Obecně popsané principy reprodukce nerovností se totiž v další části mé práce pokusím propojit se situací u nás. Použiji při tom některé dostupné práce o nerovnostech v přístupu ke vzdělání. Na toto pak navážu již konkrétní analýzou dostupných statistik, výzkumů a jiných prací zabývajících se přímo situací učňů a trhu práce.

Musím znovu zdůraznit, že moje práce není pokusem o „aplikaci teorie“ ale o popsání problému adaptability učňů na trh práce z poněkud širší perspektivy. Zásadní otázkou tak pro mne je mimo té „Jaká je adaptabilita učňů na trh práce?“, také otázka „Proč je taková, jaká je?“. Odpovědí na druhou otázku může být jistě celá řada, od těch, které bych nazval deduktivně-teoretickými, až po konkrétní problémy institucí, které vzdělání poskytují. Některé z nich se pokusím popsat ve své práci. Zaměřím se při tom na roli vzdělávacího systému jako celku.

Nyní již ale přistoupím k samotné analýze problémů učňů na trhu práce. Začnu poměrně ze široka a postupně se budu dostávat až k naprosto konkrétním statistikám. Na závěr se pak budu snažit o syntézu poznatků a i o promýšlení možného budoucího vývoje.

2. Reprodukce nerovností a vzdělanostní systém

Pokud bychom uvažovali o dnešní společnosti jako o společnosti absolutně rovných šancí, stejné startovací čáry pro všechny, nemohli bychom vlastně o žádné reprodukci nerovností mluvit. Stali bychom se tak přísnými zastánci myšlenky meritokracie. Museli bychom připustit, že veškeré společenské nerovnosti jsou způsobeny schopnostmi jedince a jeho úsilím a že výchozí podmínky nikoho ani nehandicapují ani nefavorizují¹. Toto však s sebou přináší zjevné problémy s vymezením pojmů jako talent a nadání, stejně jako s popsáním „dostatečného úsilí“².

Navíc bychom tak vlastně, v určitém smyslu, mohli uzavřít naši analýzu o pozici učňů na trhu práce. Jejich případné problémy by se daly vysvětlit jejich nedostatečnou snahou či jejich malým nadáním a učňovská větev vzdělávacího systému by se dala popsat jako ta, která dává těm, co se nedostali (díky svému malému snažení a talentu) do škol „prestižnějších“ alespoň nějakou šanci na uplatnění se na trhu práce. Takto jednoduché to ale samozřejmě není a úvaha, že učni jsou výhradně skupinou neúspěšných, těch „co na to nemají“ je již sama o sobě problematická.

Proto se také na tomto místě pokusím popsat některé přístupy, které se zabývaly reprodukcí společnosti a vysvětlovaly i to, proč se zároveň ze společností reprodukují i nerovnosti v ní a přenášejí se tak z rodičů na děti. Jak se později ukáže, tyto přístupy jsou do určité míry schopny vysvětlit případné problémy učňů ve vzdělávacím systému a potažmo i na trhu práce.

Mezi těmito teoriemi můžeme, při určité míře zjednodušení, rozlišit dva pohledy. A sice stanovisko stoupenců sociální reprodukce a pohled zastánců reprodukce kulturní³. Autoři, kteří se řadí mezi zastánce sociální reprodukce, zdůrazňují socioekonomické nerovnosti, které jsou udržovány zejména pomocí vzdělávacího systému. Jak popisuje Tomáš Katrňák: „Tyto nerovnosti udržuje stát, protože používá školu jako nástroj socializace dětí do společenských tříd“⁴. Na druhé straně obhájcí kulturní reprodukce kladou důraz na odlišnou kulturu nižších společenských tříd, která se pak odráží v horších výsledcích ve škole. Je tomu tak proto, že škola favorizuje kulturu středních a

¹ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 22.

² Ibid.

³ Toto dělení je běžně používáno, a to například v práci Tomáše Katrňáka „Odsouzení k manuální práci“ či v kapitole Davida Gregera, kterou napsal pro knihu „Nerovné šance na vzdělání“, viz Matějů, Straková, et al., (2006) str. 35 a Katrňák (2004) str. 35.

⁴ Viz Katrňák (2004) str. 36.

vyšších vrstev, kterou děti z vrstev nižších nedostatečně ovládají, a která je, podle autorů tohoto proudu, kulturou dominantní⁵.

2.1 Sociální reprodukce

Nyní postoupím k podrobnějšímu popisu proudu sociální reprodukce a to na příkladu názorů Louise Althussera a Samuela Bowlese s Herbertem Gintisem, kteří jsou jednoznačně jedněmi z nejvýznamnějších zastánců tohoto myšlenkového směru⁶. Začneme se stručným popisem postojů Louise Althussera, jak je zformuloval ve své práci „*Ideology and Ideological State Apparatus*“ („Ideologie a ideologický státní aparát“).

2.1.1 Louis Althusser a „ideologický státní aparát“⁷

Vzdělání hraje v Althusserově pojetí naprosto klíčovou roli při reprodukci společenského systému. Althusser navíc, jakožto autor velmi kritický a krom toho i silně levicově orientovaný, však nevnímá reprodukováný systém v žádném případě jako spravedlivý, ale hovoří o reprodukci „*kapitalistických vztahů vykořisťování*“⁸. Škola je přitom částí tzv. „ideologického státního aparátu“⁹ (Ideological State Apparatus). Jako další složky tohoto aparátu pak udává například církev, média, či dokonce rodinu, přesto však Althusser považuje školu za složku zdaleka nejvýznamnější¹⁰.

„*Ideologie vládnoucí kapitalistické třídy*“¹¹ je pak pomocí školy reprodukována velmi efektivně, a to zejména proto, že děti jsou nuceny navštěvovat ji každý den a po velmi dlouhé období svého života. Mladí lidé se tak v podstatě nevědomky učí, jak správně vyplnit jim již předem (a nespravedlivě) určené pozice v třídním schématu. Této specifické „ideologii“ se pak dá jen stěží vyhnout či ji zpochybnit. Je tomu tak proto, že se, podle Althussera, stáváme „subjekty“ ideologie a sami sebe skrze ni identifikujeme a přijímáme ji tak do svého nevědomí¹².

⁵ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 36.

⁶ Viz například Blackledge, Hunt (1985).

⁷ Viz Althusser (1972).

⁸ Viz Althusser (1972) s. 259-260.

⁹ Althusser dále upozorňuje i na „Represivní státní aparát“ (Repressive State Apparatus), jehož typickým zástupcem je například armáda. Hovoří o tom, že jak represivní, tak ideologický státní aparát je složen z ideologické (např. idea obrany demokracie v armádě) a represivní (např. vyloučení ze školy) části, liší se tím, která složka převládá. Zároveň ale pokládá ideologický státní aparát za významnější. Viz Althusser (1972).

¹⁰ Viz Althusser (1972) str. 258.

¹¹ Viz ibid. str. 261.

¹² Viz ibid. str. 272.

V tomto striktně deterministickém pojetí je šance na jakoukoliv změnu v podstatě nemožná. Lidé tak jsou pouhými produkty „ideologie“ bez výraznějších možností cokoliv ovlivnit. Plní jen pozice jim předem dané. Subjekty nevytváří „ideologii“, ale naopak jsou „ideologií“ vytvářeny¹³.

Jednou z hlavních funkcí školy je tak, dle Althussera, reprodukce nerovných ekonomických vztahů z jedné generace na druhou. Děti dělníků jsou tak nevědomě „školeny“ k tomu, aby se staly opět dělníky, naopak děti z vyšších vrstev si zde osvojují svou budoucí vyšší pozici. Pokud toto domyslíme pro český vzdělávací systém, dojdeme k zajímavým možnostem jeho chápání. O těch se ale zmíním později. Nyní již přejdu rozboru pohledu Bowlese a Gintise, který vyjádřili zejména ve své monografii s názvem „*Schooling in Capitalist America*“ („Vzdělávání v kapitalistické Americe“).

2.1.2 Samuel Bowles a Herbert Gintis

Bowles s Gintisem mají s Althusserem mnoho společného. Stejně jako on považují společenský systém, který je reprodukován, za nespravedlivý, a stejně jako on jsou to autoři výrazně kritičtí a výrazně levicově orientovaní. Vzdělávací systém pak slouží, v jejich pojetí, k legitimizaci ekonomických nerovností.

Pro tento účel se pak, podle jejich mínění, prosadila „*Ideologie meritokracie*“¹⁴, která tvrdí, že úspěch ve společnosti je dosažen těmi nejschopnějšími a že společenská pozice, či třída, ze které člověk pochází, hraje jen nevýznamnou roli. Tento názor však Bowles a Gintis razantně odmítají. Říkají, že tato idea je falešná a že osobní charakteristiky mají jen minoritní vliv na úspěch či neúspěch ve společnosti¹⁵.

Mimo toho, že úspěch či neúspěch ve vzdělávacím systému ospravedlňuje úspěch a neúspěch ve společnosti (neboli dosaženou pozici v struktuře ekonomických vztahů), má vzdělávací systém podle Bowlese s Gintisem, také důležitou funkci v předávání takzvaného „skrytého kurikula“¹⁶ („*hidden curriculum*“). Toto skryté kurikulum by se dalo popsat jako určitý soubor vlastností, které jsou považovány za nutné, určitý nevyslovený kodex slušného chování. Mezi toto skryté kurikulum by se tak dala zařadit např. disciplína, poslušnost apod. Tyto návyky jsou pak nezbytné pro zapadnutí do světa práce.

¹³ Viz. Sarup (1983) s. 11-12.

¹⁴ Viz Bowles, Gintis (1976) str. 103. Ideu meritokracie jsem zároveň již ve zkratce popsal výše.

¹⁵ Viz ibid. str. 123.

¹⁶ Viz Sarup (1983) str. 13.

Svět práce a škola jsou pak spolu v pevném svazku, který Bowles a Gintis vysvětlují „principem korespondence“ („*Correspondence Principle*“)¹⁷. To znamená, že vzdělávací systém „koresponduje“ se systémem ekonomickým. Nerovnosti jednoho se tak odrážejí v tom druhém. Děti z dělnických rodin jsou tak školou vedeny, aby se opět staly dělníky, zatímco děti z vrstev vyšších jsou utvrzovány ve své dominantní roli ve společnosti, jak tvrdí autoři¹⁸.

Tento svazek mezi ekonomickým a vzdělávacím systémem pak autoři ještě zdůrazňují, když tvrdí, že vzdělání je ve své podstatě „fundamentální částí ekonomiky“¹⁹. Vyvozují z toho pak, že reforma (nespravedlivého) vzdělávacího systému není možná bez změn v základní struktuře výrobních vztahů²⁰.

Toto jistě velmi radikální pojetí pak Bowles rozpracovává i v jiné své práci na toto téma, která nese název „*Unequal education and the reproduction of the social division of labour*“ („Nerovné vzdělání a reprodukce společenské dělby práce“). Konkretizuje zde teorii principu korespondence na příkladu podobnosti školy s továrnou²¹. Hovoří dále o „třídních nerovnostech ve školní socializaci“²² a o tom, že spravedlivý přístup ke vzdělání, který dává možnost dosáhnout úspěchu všem, není nic jiného než pouhý „přelud“ („*fallacy*“)²³. Opět, byť jinými slovy, zdůrazňuje, že změna ve společnosti nemůže být dosažena reformou, nebo snad zlepšením fungováním současných institucí (jako je například vzdělávací systém), ale naopak „*zpochybněním základních institucí kapitalismu*“ („*challenging the basic institutions of capitalism*“)²⁴.

Výstižně pohled Bowlese a Gintise na reprodukci společnosti a její třídní struktury shrnul Tomáš Katrňák:

„, můžeme říci, že důvodem reprodukce není škola samotná, ale spíše sociální a ekonomický systém, v němž se škola nachází. Základem kapitalistické společnosti je třídní struktura (nerovnost a nedemokratičnost), ačkoliv podstatou její legitimizace jsou individuální schopnosti a zásluhy (rovnost a demokratičnost). Škola tuto nerovnost a zároveň ideologii rovnosti udržuje a reprodukuje tak, že žáky na jednu stranu vybavuje různými znalostmi a dovednostmi, aby získali podobné povolání, jaké mají jejich rodiče, a

¹⁷ Viz Bowles, Gintis (1976) str. 131. Překlad, viz Katrňák (2004) str. 38.

¹⁸ Viz ibid.

¹⁹ Viz ibid. str. 101.

²⁰ Viz ibid.

²¹ Viz Bowles (1976) str. 33.

²² Viz ibid. s. 35-36.

²³ Viz ibid.

²⁴ Viz ibid. str. 39.

na stranu druhou hlásáním meritokratické ideologie udržuje jejich přesvědčení, že si toto povolání zaslouží.“²⁵

2.1.3 Shrnutí Althussera a Bowlese s Gintisem

Výše zmínění autoři mají společný zejména svůj radikální postoj. Říkají, že vzdělávací systém je jen odvozeninou nerovného systému ekonomického, ve kterém, stejně tak jako v celé společnosti, hrají hlavní roli nespravedlivé výrobní vztahy. Učinit tento systém spravedlivým však v jejich pojetí v podstatě nelze a už určitě ne skrze reformu vzdělávací soustavy.

Kritika jejich názorů pak může být tím pádem velice podobná tradiční kritice strukturního funkcionalismu Talcotta Parsonse, který v podstatě také tvrdí, že se struktura společnosti reprodukuje skrze vzdělávací systém²⁶. I Althusser a Bowles s Gintisem se totiž dostávají do problému s konceptualizací změny. Změna ve společnosti jistě probíhá, jejich teorie si s ní ovšem nevedí rady. Nutno však dodat, že na rozdíl od nich vnímal Parsons strukturu společnosti jako poměrně spravedlivou a funkci vzdělávacího systému tak měl v tomto smyslu za pozitivní. Zatímco v jeho případě je tak změna spíše nežádoucí, v jejich pojetí je naopak nutná, ale téměř neproveditelná a když už, tak určitě ne cestou reformní, ale spíše revoluční.

Jejich pojetí se tak jednoznačně dá označit za přehnaně holistické a velmi makrosociologicky zaměřené. Nicméně jejich velice ostré a kritické myšlení otevřelo dveře novým pohledům na vzdělávací systém, na jeho možné přesto ne zcela zřejmé funkce a na latentně zakořeněné nerovnosti v něm. V tomto lze považovat jejich přínos za velmi významný

2.2 Kulturní reprodukce

Nyní již přejdeme k části zaměřené na zastánce reprodukce kulturní. V této části se budu zabývat zejména tzv. „novou sociologií vzdělání“ (*New Sociology of Education*) a Paulem Willisem. Okrajově pak zmíním i Basila Bernsteina a Pierra Bourdieu²⁷, jejichž teorie považuji za velmi vlivné, avšak poměrně dobře obecně známé, proto jim zde nebudu věnovat tolik prostoru.

²⁵ Viz Katriňák (2004) s. 38-39.

²⁶ Viz např. Demaine (1981) str. 21.

²⁷ Bourdieu bývá většinou řazen doprostřed mezi sociální a kulturní reprodukci, viz Katriňák (2004) str. 35, v rámci zjednodušení si ho zde ale dovolím zařadit do škatulky kulturní reprodukce, která je mu v tomto případě bližší, než kategorie reprodukce sociální.

2.2.1 „Nová sociologie vzdělání“ („*New Sociology of Education*“)

Tento proud, ačkoliv má již ve svém názvu slovo „nová“, vznikl již před téměř 40lety. Přízvisko „nová“ však dostal kvůli tomu, že se vymezoval proti tehdejšímu dominantnímu způsobu analýzy vzdělání a vzdělávacího systému. Kritizoval převládající „*strukturně-funkcionalistický rámec*“²⁸, který byl charakteristický i pro autory, které jsem zmínil výše. Jejich přístup se zaměřil na to, co se skutečně učí ve školách, co je obsahem školního kurikula²⁹.

Oproti dřívějšímu důrazu na velké kvantitativní výzkumy³⁰ se soustředili na kvalitativní, mikrosociologické explorační. Snažili „*vrhnout světlo*“³¹ (illuminate them) na to, co se skutečně odehrává přímo ve školních třídách. Využívali při tom metody zúčastněného i přímého pozorování³². Snažili se poukázat na to, že jsou to lidé, kdo tvoří vztahy ve vzdělávacích institucích³³, což předchází přístupům ve svém determinismu často přehlížely.

Jejich základní myšlenkou bylo to, že obsah vzdělávání (kurikulum) není nic víc, než sociální konstrukt³⁴. Toto kurikulum je pak kulturně podmíněné a je produktem své specifické historické doby a lidí, kteří v této době žijí³⁵. Proto je také oprávněné tento konstrukt zpochybňovat a klást si otázku „*Jak se zformulovalo vzdělání ve smyslu původu kurikula a proč i takto přetrvává a převažuje?*“ („*How did education formulate in terms of curricula originate and why does it prevail and persist?*“)³⁶. Odpovědí na tuto otázku pak bylo to, že za oním kurikulem se v podstatě nenalézají nic nezpochybnitelného, že není nikde „vytesáno do kamene“.

Odtud pak pochází jejich myšlenka, že znalosti, které se předávají ve škole, nejsou ty jediné možné, ba ani ty jediné správné. Validita znalostí vyučovaných ve škole je tak, podle jejich pohledu, ohrožena a zpochybněna. Prosazují to, že bychom měli dát „*stejnou váhu různým druhům vědomostí*“ („*equal value to different kinds of knowledge*“)³⁷.

Říkají totiž, že oceňované akademické znalosti (neboli znalosti, kterým je připisován vysoký status), které se učí ve školách, jsou odloučené od každodenního života a

²⁸ Viz Bernbaum (1977) str. 14.

²⁹ Viz Young (1971) s. 40-41.

³⁰ Viz například statistiky užívané Bowlesem a Gintisem, např. Bowles, Gintis (1976) str. 111, 210, ...

³¹ Viz Karabel a Halsey (1976) str. 536.

³² Viz ibid. str. 542.

³³ Viz ibid. str. 543.

³⁴ Viz Blackledge, Hunt (1985) s. 290-291.

³⁵ Viz ibid.

³⁶ Viz Young (1976) str. 189.

³⁷ Viz Young (1971) str. 33.

abstraktní³⁸. Pro „nové“ sociology vzdělání je tento typ znalostí asociován se střední a vyšší třídou. Proto je také, podle jejich názoru, pro děti z pocházející z nižších tříd tak těžké se ve škole prosadit³⁹.

Škola tak upřednostňuje střední a vyšší třídy na úkor dětí z tříd nižších a struktura společnosti se tím pádem reprodukuje. Toto by se mělo podle „nových“ sociologů vzdělání napravit důslednou revizí školního kurikula. Vidíme, že na rozdíl od Althussera či Bowlese s Gintisem tedy považují změnu za možnou a jejich pojetí se tak vymaňuje s přísného determinismu.

Jejich kritika je však nasnadě. Problematický je jejich přehnaný relativismus. Pokud, podobně jako oni, zpochybníme samotnou kategorii pravdy, je pak „*nemožné říct, co znamená „mýlit se“*“ („*It is impossible to say what 'being wrong' might constitute.*“)⁴⁰. Jejich jedinou „pravdou“ (či pevným bodem) pak zůstává předpoklad, že všechno je relativní a validita je jen zkonstruována. To ale svým způsobem popírá samo sebe. Můžeme tak vlastně relativismus zpochybnit s pozice relativismu samotného. To by nás ale zavedlo do absurdního kruhu argumentů.

Zároveň je pak otázkou, jak by si představovali „ideální kurikulum“. Z jejich pohledu je možné vyčíst, že každá společenská třída (pokud bychom to dovedli do krajnosti, tak pak i každý *jedinec*) má svůj specifický systém znalostí, který není ani horší, ani lepší než systémy ostatní. Znamenalo by to tak, že v podstatě cokoliv, co by se vyučovalo ve škole, by se dalo počítat jako platné vzdělání. Pokud jsou navíc, jestliže přijmeme myšlenku, že akademické znalosti jsou znalostmi střední a vyšší třídy, děti z dělnických rodin ve škole znevýhodňované, měly by se založit separátní školy pro jednotlivé společenské třídy, kde by se předávaly ty vědomosti, které jsou pro danou třídu typické? To by jistě vedlo k nesmyslné a nespravedlivé selekci dětí již *a priori*⁴¹.

I přes neudržitelný relativismus však zůstává jejich velkým přínosem upozornění na možné problémy již se samotným obsahem učiva, toho, co se ve školách překládá jako ty správné znalosti. O možných implikacích tohoto pohledu pro český vzdělávací systém se zmíním později. Nyní již přistoupím k Paulu Willisovi.

³⁸ Viz ibid. str. 38.

³⁹ Viz Blackledge, Hunt (1985) s. 293-294.

⁴⁰ Viz Bernbaum (1976) str. 61.

⁴¹ Otázkou však může být, zda se toto v českém vzdělávacím systému neděje. Jak známo, jedná se o systém vysoce selektivní, kde je značný rozdíl mezi gymnázii, středními odbornými školami (SOŠ) a středními odbornými učilišti (SOU), přičemž SOU by mohla odpovídat proudu vzdělání oceňující „dělnické vědomosti“ a gymnázia by pak byla proudem, kde hrají prim vědomosti střední a vyšší třídy. Takto by se nám to zřejmě mohlo jevit, pokud bychom se pokusili náš vzdělávací systém vysvětlit skrze teorie „nových“ sociologů vzdělání. O českém vzdělávacím systému a konkrétní situaci českých učňů se však rozepíši v dalších částech mé práce.

2.2.2. Paul Willis

Ačkoliv Willisova práce není zaměřena výhradně na etnografický výzkum⁴², jeho pravděpodobně nejvlivnějším dílem je právě etnografická studie zaměřená na dvanáct chlapců ze školy ve střední Anglii⁴³. Všichni tito chlapci pak pocházeli z dělnické třídy.

V této studii pak došel k závěru, že kultura dělnické třídy se ve škole projevuje tzv. „kontraškolní kulturou“ (counter-school culture)⁴⁴. To znamená, že chlapci z dělnických rodin si postupně uvědomí, že dosáhnout dobrého společenského postavení je s jejich původem velmi složité, až nemožné. Šance dosáhnout toho skrze konformitu se školou se jim zároveň jeví jako tak malá, že raději školu jako celek odmítnou. Chápou ji totiž jako nástroj sloužící k ospravedlňování systému, ve kterém zaujímají kvůli svému původu nerovné postavení⁴⁵. Začnou se tak chovat nekonformně, např. kouřit, pít či se provokativně oblékat. Díky této jejich odmítavé pozici však ztratí jakoukoliv naději na proniknutí do třídy vyšší, než ze které vzešli. Struktura společnosti se tak tímto reprodukuje⁴⁶.

Následující citát pak vystihuje rozdíl mezi pohledem Willisovým a názorem např. Althusserovým: „*Sociální aktéři nejsou jen pasivními nositeli ideologie, ale naopak si ji aktivně přisvojují. Reprodukují tak existující strukturu pouze skrze spor s ní a skrze částečné proniknutí do těchto struktur*“⁴⁷.

Ačkoliv se Willisovo vysvětlení reprodukce nerovností jeví jako velmi zajímavé, neobejde se bez kritiky. Byl napadán například za přehnanou generalizaci z velmi malého vzorku a ze specifického výzkumu⁴⁸. Rovněž jeho prostá dichotomie mezi chlapci z dělnických rodin, kteří tvoří „kontraškolní kulturu“ a ostatními se jeví jako příliš zjednodušující⁴⁹. Nicméně i přesto zůstává jeho práce velmi podnětnou a v historii sociologie vzdělání má své nezastupitelné místo. Je tomu tak zejména proto, že se mu povedlo vystihnout, jak vzdálená a cizí může být „školní kultura“ kultuře nižší a dělnické třídy.

⁴² Viz např. jeho kvantitativní výzkum s názvem „*Unemployment : the final inequality*“, Willis (1986).

⁴³ Viz Willis (1977).

⁴⁴ Překlad viz Katrňák (2004) str. 46, originální termín viz Willis (1977).

⁴⁵ Viz Katrňák (2004) s. 46-48.

⁴⁶ Viz ibid.

⁴⁷ Viz Willis citován v Blackledge, Hunt (1985) str. 186 „*Social agents are not passive bearers of ideology, but active appropriators who reproduce existing structures only through struggle, contestation and a partial penetration of those structures.*“.

⁴⁸ Viz např. Blackledge, Hunt (1985) str. 208.

⁴⁹ Ibid. s. 216-217.

Nyní již jen velmi zběžně načrtnu hlavní myšlenky Pierra Bourdieu a Basila Bernsteina, abych se pak již přesunul k závěrečnému shrnutí této sekce, vysvětlení jejího významu pro další části mé práce a poté již budu pokračovat samotnou analýzou situace u nás a posléze popisem problémů učňů na trhu práce.

2.2.3 Basil Bernstein a Pierre Bourdieu

Bernstein hovoří ve svých pracích⁵⁰ o tzv. omezeném a rozvinutém jazykovém kódu. Rozvinutý jazykový kód je vlastní rodinám z vyšších a středních tříd a je také vyžadován ve škole. Děti z rodin z tříd nižších však ovládají pouze tzv. omezený kód. Ten, na rozdíl od kódu rozvinutého, je však pro abstraktní vyjadřování nutného pro získání úspěchu ve škole nevhodný. Děti z tříd nižších jsou tak kvůli této skutečnosti, podle Bernsteina, ve škole znevýhodněny a v důsledku tohoto pak také děti získají s velkou pravděpodobností povolání stejného typu, jako jejich rodiče⁵¹. Bernsteinem popsaná situace tak v podstatě odpovídá stavu, na který upozorňovali i „noví“ sociologové vzdělání, viz výše.

Podobně jako Bernstein, tak i Bourdieu hovoří ve svých textech⁵² o znevýhodnění dětí pocházejících z rodin z nižších tříd. Klíčový je při tom pojem tzv. kulturního kapitálu. Děti z vyšších tříd byly dle jeho názoru socializovány v prostředí dominantní kultury. Tento jejich vyšší kulturní kapitál, který získaly díky své výchově, se pak projeví v dobrých výsledcích ve škole. Děti z nižších společenských tříd však získají kulturní kapitál nižší a to se projeví tím, že jsou ve škole označováni jako méně nadané. A to i přesto, že ve skutečnosti mohou být talentované stejně, jako jejich vrstevníci z „lepších rodin“. V důsledku se tak opět reprodukuje vzdělanostní i třídní struktura společnosti⁵³.

⁵⁰ Viz Bernstein (1977a) a Bernstein (1977b).

⁵¹ Pro podrobnější popis Bernsteinových teorií viz např. Matějů, Straková, et al. (2006) s. 36-37 nebo Katrňák (2004) s. 43-46.

⁵² Viz např. Bourdieu, Passeron (1990).

⁵³ Pro podrobnější shrnutí viz opět například Katrňák (2004) s. 41-43 nebo Matějů, Straková, et al. (2006) s. 36-37.

2.3 Shrnutí teorií reprodukce

Výše popsané teorie samozřejmě nevyčerpávají všechny současné teoretické přístupy ke vzdělání a k vzdělávacímu systému⁵⁴. Jsou to přístupy často velmi kritické, obviňující vzdělávací systém s reprodukce nerovností. Ať už tak vzdělávací soustava činí jako služebník států, který se snaží udržovat předdefinovanou strukturu společnosti, jak to vysvětlují zastánci sociální reprodukce, nebo je to různý, třídně podmíněný, způsob jednání žáků, který je pak buďto v souladu s kulturou školy (děti z vyšších společenských vrstev) anebo v nesouladu s ní (děti ze společenských vrstev nižších), a který pak vede k úspěchu či neúspěchu ve škole a posléze i v systému ekonomickém, jak naznačuje přístup zastánců kulturní reprodukce, výsledek je v podstatě stejný, a sice reprodukce třídní struktury společnosti.

Jako protiklad k těmto teoriím pak může být uveden např. tzv. sociálně psychologický model. Ten hovoří o vzdělávací soustavě jako o systému,

„ve kterém se protínají vlivy společnosti a její třídní struktury (strukturní komponenta) s genetickými vlivy (psychologická komponenta) a s působením rodiny a významného sociálního okolí (sociálně psychologická komponenta), přičemž výsledný efekt působení těchto sil vede spíše k zmenšování sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání než k jejich zvětšování.“⁵⁵

Jak jsem ale již řekl, mým cílem není snaha o srovnávání jednotlivých teorií, ale spíše o jejich využití pro pochopení širších souvislostí uplatnění učňů na trhu práce. Proto jsem se také zabýval teoriemi, které kladou důraz na možné problémy spojené s fungováním vzdělávacího systému. Tyto problémy totiž mohou znamenat pro ty, kteří jsou jimi dotčeni, i horší uplatnění v ekonomickém systému, jak zdůrazňují výše zmínění autoři, a v důsledku tohoto i zhoršenou adaptabilitu na trh práce. Při vysvětlování případných problémů učňů se nám tak budou později tyto jistě velmi kritické a často poměrně radikální názory hodit.

Teorie hovořící o tom, že kultura, způsob vyjadřování či dokonce samotný způsob přemýšlení⁵⁶ dětí pocházejících z dělnické třídy je ve své podstatě ve škole penalizován nacházejí odezvu i v současných výzkumech. Za zmínku stojí například případová studie Nicolý Ingram, která zkoumala právě soulad „institucionálního habitu“ školy a

⁵⁴ Pro podrobnější přehled teorií a přístupu k funkcím vzdělávacího systému viz např. Matějů, Straková, et al., (2006) s. 7-40.

⁵⁵ Viz Matějů, Straková, et al. (2006).

⁵⁶ Viz výše – Willis, „noví“ sociologové vzdělání, Bourdieu, Bernstein.

„lokálního habitu“ chlapců pocházejících z dělnické třídy. Její závěr byl takový, že ti chlapci, kteří se dostali na prestižnější školu, byli náchylnější k zavržení své lokální identity spojené s dělnickou třídou ve prospěch lepších vyhlídek na vzestupnou sociální mobilitu. Oproti tomu na méně prestižní škole se dostalo ocenění i hodnotám spojeným s dělnickou třídou, na druhou však zde byly jen velmi malé vyhlídky na pozdější další studijní uplatnění. Zjednodušeně řečeno tak ti chlapci, kteří chtěli dosáhnout studijního úspěchu, museli odhodit svou lokální identitu, která byla spjata s jejich třídním původem⁵⁷.

Rovněž etnografická studie Amelie Hempel-Jorgensen poukázala na špatnou identifikaci dětí z prostředí dělnické třídy se školou. V jejím výzkumu se totiž ukázalo, že na škole s převahou žáků s dělnické třídy je jednou z hlavních hodnot disciplína. Ideální žák je pak někdo pasivní, kdo v podstatě jen poslouchá pravidla. Na škole, kde většina žáků pocházela ze střední vrstvy, však byla situace jiná. Zde byl ideální žák viděn, jako někdo, kdo je v přístupu ke vzdělání aktivní a zároveň je si s učiteli v podstatě roven⁵⁸. Dá se tak zjednodušeně říct, že žáci z nižších vrstev vnímali školu jako cizího, čemu se musí podrobit, zatímco pro žáky z vrstev vyšších znamenala škola něco jim vlastního.

Tyto výzkumy však byly provedeny v rámci anglického vzdělávacího systému, který je od toho českého poněkud odlišný. Zejména pak nemá takovou tradici odborného školství, jaká existuje v České republice⁵⁹. Jaké jsou ale další charakteristiky našeho vzdělávacího systému a jaká je pozice učňovského školství v něm? A kam vede učňovské vzdělání, na které se chci zaměřit? Dají se učni označit za příslušníky dělnické třídy, která je ve vzdělávacím systému znevýhodňována, jak naznačují výše zmíněné teorie a výzkumy? To jsou otázky, které musíme zodpovědět, než přistoupíme na popis problémů učňů na trhu práce.

⁵⁷ Viz Ingram (2009).

⁵⁸ Viz Hempel-Jorgensen (2009).

⁵⁹ Ze statistiky OECD (2009) str. 304 je patrné, že v ČR oproti Velké Británii převládá systém odborného školství. Rozdíl by byl ale patrně ještě vyšší, kdyby do statistiky nebylo, v případě Velké Británie, zahrnuto také postsekundární vzdělávání, které je již ze své podstaty téměř vždy odborné.

3. České střední školy a nerovnosti v nich

3.1 Základní charakteristiky středního školství v ČR

Mezi jeden z nejtypičtějších znaků českého systému školství patří velký podíl absolventů středoškolského vzdělání a naopak poměrně malá účast lidí v terciárním vzdělávání. Pokud bychom se podívali na údaje OECD zveřejněné ve zprávě „Education at a Glance 2009“ zjistíme, že ve věkové skupině mezi 25-34 lety máme ze srovnávaných zemí druhý největší podíl lidí, kteří dosáhli alespoň středoškolského vzdělání, před námi je pouze Korea. Při pohledu na podíl vysokoškolského vzdělání ve stejné věkové skupině je však situace naprosto opačná. Nacházíme se totiž na třetím místě od konce a za námi je tak již jen Turecko a Brazílie⁶⁰. Z toho je patrné, že absolutní většina lidí končí svou vzdělávací dráhu střední školou.

Už toto samo o sobě prokazuje význam vyššího sekundárního vzdělání v České republice. Tuto situaci potvrzují i nejnovější data z Českého statistického úřadu, která udávají, že celkem asi 70% procent obyvatel starších patnácti let má jako nejvyšší ukončené vzdělání střední školu, ať už maturitní, či jinou⁶¹. Tento údaj však zahrnuje jak patnáctileté, co ještě navštěvují základní školu, tak středoškoláky, kteří se chystají na školu vysokou. Proto je o něco lepší podívat se na úroveň vzdělání podle následujících věkových kategorií:

Tabulka 1- Vzdělanostní struktura daných věkových kategorií

	Věková kategorie		
	30 - 44 let	45 - 59 let	60 a více let
Nejvyšší dosažené vzdělání v procentech:			
Základní	5,1%	10,5%	22,6%
střední bez maturity	39,7%	43,7%	38,1%
střední s maturitou	38,1%	31,5%	28,8%
Vysokoškolské	16,9%	14,2%	10,5%

Zdroj: Vlastní výpočet podle: Český statistický úřad, Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil 1. čtvrtletí 2010 (c2010a).

⁶⁰ Viz OECD (2009) s. 29-30.

⁶¹ Viz Český statistický úřad, Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil 1. čtvrtletí 2010 (c2010a).

Výše uvedená data však poskytují jen velmi hrubou klasifikaci středního školství, když dělí střední školy na maturitní a nematuritní. I přes to je vidět, že vzdělanostní úroveň obyvatelstva je tím vyšší, čím mladší věkovou skupinu zkoumáme, důležitý je při tom nárůst podílu maturitního vzdělání a vzdělání vysokoškolského. Ačkoliv je však podíl vysokoškolsky vzdělaných lidí vyšší s nižší věkovou kategorií, je stále velmi nízký i ve věkové kategorii nejnižší, a to i v mezinárodním srovnání, jak jsem uvedl výše. Dominantní role středního vzdělávání tak zatím není ohrožena zvyšováním podílu vysokoškoláků.

Vidíme tedy, jak významné a rozšířené střední vzdělání v české společnosti je. Pokud ho ale chceme pochopit komplexněji, výše uvedené hrubé rozdělení na maturitní a nematuritní vzdělání nestačí. O něco přesnější je obecně používané rozlišení na tři nejhlavnější typy škol. A sice gymnázium, zaměřené všeobecně a akademicky, jehož studenti jsou připravováni na vstup na vysokou školu, střední odborná škola s maturitní zkouškou (SOŠ), která nabízí jak určitou specializaci, tak ale i maturitní zkoušku a umožňuje tak pokračovat ve studiu na terciární úrovni, a konečně střední odborné učiliště bez maturity a s výučním listem (SOU), tento typ školy je silně oborově zaměřen, neumožňuje vstup do terciárního vzdělávání, ale nabízí specializované odborné znalosti, které by měly umožňovat uplatnění na trhu práce a které jsou stvrzeny získáním výučního listu.

Kam by výše zmíněné hlavní typy středních škol spadaly v rámci oficiální klasifikace středních škol, pak shrnuje následující tabulka:

Tabulka 2 - Kategorizace středoškolského vzdělávání

KKOV		ISCED 97
E	nižší střední odborné vzdělání vzdělávací programy učilišť (U), odborných učilišť (OU), umožňuje získat výuční list	2
H	střední odborné vzdělání dosažené absolvováním nematuritních vzdělávacích programů poskytujících výuční list (učební SOU), s výjimkou programů uvedených v bodě E	3C
J	střední nebo střední odborné vzdělání dosažené absolvováním středoškolských nematuritních vzdělávacích programů neposkytujících výuční list (nematuritní SOŠ)	3C
K	úplné střední všeobecné vzdělání (Gymnázium)	3A
L	úplné střední odborné vzdělání dosažené absolvováním studijních programů SOU ukončených maturitou a vzdělávacích programů SOU i SOŠ pro absolventy tříletých učebních oborů ukončených maturitou	3A 4
M	úplné střední odborné vzdělání dosažené absolvováním vzdělávacích programů ukončených maturitou, s výjimkou programů uvedených v bodě L; pomaturitní studium kvalifikační (maturitní SOŠ)	3A 4

Zdroj: Český statistický úřad, Konstrukce klasifikace kmenových oborů vzdělání, (c2010b), upraveno.

Jak je patrné, v tabulce je užita kategorizace dvojí, a sice ISCED 97 (International Standard Classification of Education) a KKO V (Klasifikace kmenových oborů vzdělání). Mezinárodní klasifikaci ISCED 97 pak používá ve svých statistikách Český statistický úřad, zatímco klasifikace KKO V je využívána, až na výjimky, Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV). Jelikož v dalších částech mé práce budu odkazovat zejména na studie a publikace vydané NÚOV, přidržím se klasifikace KKO V, která je také pro český systém vhodnější a jednoznačnější. Rovněž je výhodnější a přesnější než dělení samotných škol podle jejich názvu, kterými jsou označeny. Ve způsobu označování škol totiž může panovat zmatek a na některých školách se dokonce vyučují různé

studijní či učební obory⁶². Proto se tak používá klasifikace oborů a ne škol jako takových. Je také nutné poznamenat, že v praxi se pak často slučuje kategorie E a H, jelikož obě zahrnují vzdělání s výučním listem⁶³.

Nejvýznamnější kategorie z hlediska počtu studentů nastupujících do prvního ročníku jsou pak kategorie K (Gymnázia), M (zejména výše zmíněné SOŠ s maturitou) a sloučená kategorie E+H (SOU+OU+U). Do prvního ročníku Gymnázíí⁶⁴ nastoupilo v roce 2009 asi 19% ze všech žáků nastupujících na střední školu, do maturitních oborů SOŠ⁶⁵ pak necelých 37% a na obory umožňující získat pouze výuční list a nikoliv maturitu pak 31% ze všech žáků pokračujících po základní škole na školy střední. Zbylé obory jsou pak jen řídce obsazeny, když se podíly žáků na ně nastupujících pohybují v řádu jednotek procent a v případě kategorie J dokonce i pod hranicí jednoho procenta⁶⁶.

Z toho je zřejmé, že obecně používané rozdělení na učiliště, střední odborné školy s maturitou (SOŠ) a gymnázia skutečně odpovídá třem nejvýznamnějším oborovým kategoriím oficiálního členění. Proto také v dalších částech mého textu budu používat tato obecná označení jednotlivých typů škol. Učiliště bude tak vždy, nebude-li uvedeno jinak, znamenat učební obor s výučním listem, ale bez maturity (maturitní SOU spadají do kategorie L), SOŠ pak střední odbornou školu s maturitou, přičemž kategorie gymnázíí je jednoznačná a nejméně problematická. Některé statistiky, které později použiji, můžou mít kategorizaci mírně odlišnou. Na interpretaci to ale nebude mít výraznější vliv a pokud ano, v textu na to upozorním.

3.2 Stručná historie transformace středního školství po roce 1989

Z výše uvedených čísel je patrné, že v současnosti navštěvuje většina středoškoláků obory maturitní, které jim umožňují pokračovat v dalším studiu na vysoké škole. Nebylo tomu tak však vždy. Před rokem 1989 byl poměr nematuritního typu vzdělání ku maturitnímu asi 60:40. Tato situace se však změnila v roce 1997, kdy převládlo vzdělání maturitní. Dá se říct, že tato změna struktury středního vzdělávání byla jednou

⁶² Viz Matějů, Straková, et al. (2006) s. 251-252.

⁶³ Viz publikace NÚOV nebo Matějů, Straková, et al. (2006) s. 251-252.

⁶⁴ V případě víceletých gymnázíí se počítá přechod do ročníku odpovídajícímu prvnímu ročníku střední školy.

⁶⁵ Což není celá kategorie M, ale Lycea, která pod tuto kategorii také spadají, mají jen malý podíl na celkovém počtu žáků vstupujících do prvního ročníku středních škol, a to pro rok 2009 jen 4,6%, viz Vojtěch, Chamoutová (2010) str. 8.

⁶⁶ Viz Vojtěch, Chamoutová (2010) s. 7-8.

z nejdůležitějších změn, která se v rámci českého školského systému po roce 1989 odehrála⁶⁷.

Tato transformace pak má několik příčin. Jednou z nich je jistě změna provozovatelů učilišť. Absolutní většina učilišť byla totiž před rokem 1989 zřizována přímo podniky. To v podstatě znamená, že učiliště vychovávala učně přímo pro konkrétní pracoviště, na která byla napojena. Po pádu minulého režimu však byla učiliště převedena přímo na stát. Cílem tohoto opatření bylo zamezit případnému prodeji těchto školských zařízení spolu s podniky, pod které spadaly, v rámci jejich privatizace. Snahou tak byla ochrana majetku těchto škol. Tímto krokem však učiliště přišla o výhodu přímého spojení se světem práce a s firmami. Nastalá situace pro ně byla neznámá a nestabilní, někdy se dokonce o tehdejší době mluví jako o hluboké krizi učňovského školství⁶⁸.

Další příčinou pak byla celková transformace ekonomiky, ke které po pádu komunismu došlo⁶⁹. Požadavky na pracovní sílu se kvůli tomu začaly měnit a ruku v ruce s úpadkem průmyslu a zemědělství a naopak vzestupem významu služeb šel i nižší zájem o učňovské obory, které jsou často spojeny právě s průmyslem či zemědělstvím.

Tento nižší zájem o učňovské obory byl ale nutně podmíněn vyšší nabídkou oborů maturitních. Po pádu komunismu totiž mohly vznikat školy svobodněji a většina nově vzniklých škol pak nabízela vzdělání zakončené maturitní zkouškou.

Jedním z nejvýznamnějších faktorů pak ale byl demografický pokles, ke kterému stále dochází. Počet patnáctiletých osob klesá, zatímco nabídka volných míst na středních školách je v podstatě stálá⁷⁰. Logicky se tak první zaplňují volná místa na prestižnějších školách, kterými evidentně jsou gymnázia a SOŠ, učiliště se tak naplňují často až jako poslední a tím pádem zůstávají mnohdy téměř prázdná. Nejvyšší relativní nárůst počtu žáků ze třech výše zmíněných hlavních typů škol pak tím pádem nepřekvapivě zaznamenala během devadesátých let gymnázia. Jejich podíl na celkovém středním vzdělávání se však v poslední době ustálil na asi 19% ze všech středoškoláků, viz podíly jednotlivých typů škol výše.

⁶⁷ Viz European Commission (2009) str. 25.

⁶⁸ Viz „*Učňovské obory, zájem o ně a budoucnost učňovského školství*“, MŠMT (c2006)

⁶⁹ Viz Kuchař (2007) s. 81-85.

⁷⁰ Viz Úlovcová, et al. (2008)

Nyní již tedy víme, jak dominantní roli má střední školství v české společnosti, když velká většina obyvatel právě s touto vzdělanostní úrovní vstupuje na pracovní trh. Popsali jsme si také klasifikaci středního vzdělávání a načrtli jsme také ve zkratce hlavní charakteristiky daných typů škol. Zároveň již známe procentuální podíly středoškoláků vzdělávajících se na hlavních typech středních škol a nastínili jsme i stručně vývoj změny těchto podílů v nedávné historii. Důvody této změny již také byly, byť velmi stručně a zjednodušeně, popsány.

Máme tak za sebou úvodní obecný popis středního stupně vzdělávání i s jeho základními charakteristikami. Nyní se tak můžeme přesunout k odpovědi na zajímavou otázku, a sice na otázku po vztahu mezi typem školy a rodinným zázemím. Jsou gymnázia vyhrazena pro děti z rodin z vyšších pater společnosti, zatímco učiliště jsou převážně obsazena dětmi z rodin dělníků?

3.3 Typ školy a rodinné zázemí

Pokud bychom se pokusili domyslet teorie, o kterých jsem mluvil ve druhé kapitole, pro český vzdělávací systém, nemůžeme se vyhnout myšlence, že tři nejčastější typy středních škol by v podstatě mohly odpovídat pomyslným třem společenským třídám, a to třídě vyšší, střední a dělnické⁷¹. Je pak jasné, který typ školy by pasoval ke které třídě. Je tomu tak ale ve skutečnosti?

Autoři, zmínění ve druhé kapitole, však hovoří o školském systému obecně, ne o konkrétních větvích vzdělávacího systému, či různých typech škol, které by mohly být analogické k typům oborů v české vzdělávací soustavě. Je tomu tak logicky proto, že se pohybují v jiném školském systému. Stejně tak dva současné výše zmíněné britské výzkumy zkoumaly pokaždé dvě školy, které byly *de iure* stejné, rozdíl mezi nimi byl ale *de facto*, a to ve složení žáků. U nás jsou ovšem střední školy rozlišené už *de iure* na v podstatě „dělnické“ (učiliště) a „elitní“ (gymnázia), SOŠ jsou pak z tohoto pohledu, dle mého názoru, problematické a daly by se zřejmě označit za typickou střední kategorii.

Děti z dělnických rodin by tedy měly častěji končit na učilištích, která by jim měla být v podstatě nevědomky vnucena (kdybychom souhlasili s Althusserem) a zároveň by jim zde měly být předávány znalosti, které jsou bližší jejich sociálnímu původu (když bychom se přiklonili k názoru „nových“ sociologů vzdělání). Gymnázia by pak byla

⁷¹Samozřejmě, stratifikace společnosti je samostatný problém, do něž zde nechci zabíhat. Nebudu tak rozebírat různé pohledy na oprávněnost používání pojmu společenská třída či společenská vrstva, stejně jako se nechci zabírat různými možnými konstrukcemi těchto pojmů.

jakýmsi protipólem učilišť, měly by se zde tak koncentrovat děti z třídy vyšší, které by zde získávali, jak říkají „noví“ sociologové vzdělání, vědomosti s vysokým statutem („*high status knowledge*“)⁷². Toto by se mělo dít bez ohledu na skutečné schopnosti dětí, hlavní roli by měl hrát jejich společenský původ.

Pokud by tomu takto skutečně bylo, mohli bychom jistě český vzdělávací systém označit jako nespravedlivý. Jaká je ovšem skutečnost? A je možné se vůbec z dostupných statistik a studií dobrat k jednoznačnému závěru?

Když mluvíme o vlivu rodinného původu na selekci žáků do jednotlivých typů škol, musíme také podotknout, že český systém je poměrně vysoce selektivní a že vydělování žáků začíná již ve velmi raném věku. Žáci základních škol můžou totiž odejít již na prvním stupni na školu s rozšířenou výukou jazyků, či jiných předmětů. Zásadní jsou pak ale víceletá gymnázia, která odčerpávají ze základních škol každým rokem určitý počet (asi 9%) těch, údajně, nejnadanějších žáků. Tato selektivita pak pokračuje v systému středoškolském, který je v podstatě jasně odstupňován, od nejelitnějších gymnázií po málo prestižní učiliště⁷³.

Otázkou ale je, zda skutečně víceletá gymnázia nabízejí kvalitnější vzdělání, nebo jen vydělují žáky s lepším sociálním původem, jejichž rodiče si jsou větší prestiže a výhod víceletých gymnázií plně vědomi, na rozdíl od jejich jedenáctiletých potomků a od rodičů dětí z rodin dělnických. Ivana Procházková například konstatuje, že:

„Veřejně zakořeněné přesvědčení, že na víceletá gymnázia odchází 9% těch skutečně nejlepších žáků základních škol, však opakovaně vyvracejí výsledky mezinárodních výzkumů žákovských kompetencí. Poslední z nich, mezinárodní výzkum PISA 2003, prokázal, že na gymnáziích nestudují pouze nejúspěšnější žáci; mezi uvedenými 9% nejlepších žáků je ve skutečnosti méně než 40% gymnazistů, zbytek navštěvuje základní školy. gymnáziím se nedaří vybrat skutečně ty nejlepší žáky 5., resp. 7: ročníku, popř. se tito žáci prostě ke studiu na víceletém gymnáziu nepřihlásí, neboť jejich rodiny je v podobných aspiracích do takové míry nepodporují.“⁷⁴

Tyto argumenty rozhodně zpochybňují oprávněnost takto brzké selekce. Na jiném místě publikace „Nerovné šance na vzdělání“ pak Petr Matějů a Jana Straková říkají o vlivu víceletých gymnázií na rozvoj vědomostí toto:

⁷² Viz Young (1971) str. 38.

⁷³ Jak jsem zmínil, existují i střední školy bez maturity i výučního listu, která jsou ještě méně prestižní, než učiliště. Na ně však chodí jen minimum žáků a proto se jimi nebudu zvlášť zabývat.

⁷⁴ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 103., zkráceno.

„Přidaná hodnota víceletých gymnázií, která by šla za vliv jejich specifické sociální skladby (pozn. autora: rozuměj lepší sociálně-ekonomický a kulturní status rodin žáků), je tedy mnohem menší, než se všeobecně předpokládá“⁷⁵

A dodávají, že:

„, že víceletá gymnázia nepůsobí jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility,... ..., ale spíše přispívají k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností.“⁷⁶

Vliv rodinného zázemí na dosažené vzdělání pak potvrzují i další studie. Například ve výzkumu Trhlíkové, Vojtěcha a Úlovcové z roku 2008 vyšel statisticky významný vztah mezi typem školy a socioekonomickým statutem rodičů i mezi typem školy a jejich nejvyšším dosaženým vzděláním. Děti rodičů s lepším socioekonomickým statutem a s vyšším vzděláním častěji absolvovali gymnázium. Děti rodičů se vzděláním nižším a s nejnižším socioekonomickým vzděláním pak volili častěji školu odbornou⁷⁷. Nutno podotknout, že vztah se prokázal u všech typů odborných škol a ne jenom u učilišť bez maturity. Zároveň je ale třeba také poznamenat, že tyto výsledky mohou být ovlivněny výše zmíněnou transformací středních škol (nabídka a struktura středního vzdělání byla za generace rodičů jiná, než je nyní). Dalším problémem, který může mít zkreslující vliv na výsledky zmíněného šetření, je velmi nízká návratnost dotazníku, a to jen asi 44%.

Nicméně i tak je výzkum důkazem silného vlivu rodinného zázemí na typ navštěvované střední školy. Tento vliv potvrdily mnohé další soudobé studie, které upozorňují i na to, že vliv rodinného původu je u nás velmi silný i při mezinárodním srovnávání⁷⁸, i v podstatě všechny studie dřívější⁷⁹.

Nejjasněji pak tato závislost na podmínkách panujících v rodině vyplývá na povrch v případě víceletých gymnázií, která jsou s vyšší pravděpodobností navštěvována dětmi z rodin s lepším společenským statutem. Co se týká učilišť, vztah mezi horším sociálním původem a navštěvováním tohoto typu školy není tak jasný. Na vině může být, mimo jiné, také masivní rozšíření maturitního vzdělání v posledních letech, o kterém jsem mluvil výše.

⁷⁵ Viz ibid. s. 215-216.

⁷⁶ Viz ibid., zkráceno.

⁷⁷ Viz Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová (2008a) s. 8-9.

⁷⁸ Mimo již zmíněných viz např. Zelenka (2008).

⁷⁹ Viz jejich přehled v Katrňák (2004) s. 51-53.

Z analýzy dat z mezinárodního výzkumu PISA 2003, kterou provedl Arnošt Veselý ale:

„... .. jednoznačně vyplývá, že horší rodinné a sociální zázemí žáka ovlivňuje jeho zařazení do učebního oboru jak nepřímo (prostřednictvím horších studijních výsledků), tak přímo – zmenšením prostoru pro osobní volbu a nižšími vzdělanostními aspiracemi.“⁸⁰

To samozřejmě neznamená, že by roli nehrály také studijní předpoklady, zájem o studium apod. Nicméně se ukazuje, že vyšší vzdělanostní aspirace, a tím pádem vyšší zájem o studium, jsou podmíněny jednak sociálně-psychologickými faktory ⁸¹, tak ale i faktory spojenými s třídním postavením, jak konstatuje například i Tomáš Katrňák:

„Sociálně-psychologické a třídní faktory dohromady ovlivňují vzdělanostní aspirace. A i když se zdá, že sociálně-psychologické faktory působí na vzdělanostní aspirace ve větší míře než třídní faktory, řetězec kauzálních vztahů mezi nimi zůstává otázkou pro další analýzu.“⁸²

Na podporu teze o vlivu společenského postavení rodin žáků na jejich zařazení do jednotlivých typů škol se dá uvést i závěr z analýzy vědomostí, dovedností a postojů českých žáků, který opět v knize „Nerovné šance na vzdělání“ prezentuje Jana Straková s Evou Potužníkovou a Vladislavem Tomáškem, a to, že: „Rozdělení žáků do jednotlivých typů škol odpovídá jejich ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu statusu.“⁸³

I přesto, že učňovské školství stojí mírně stranou sociálně vědního výzkumu⁸⁴ a je tak těžké dojít k naprosto jednoznačným závěrům, z výše prezentovaných studií se dá odvodit, že učiliště navštěvují spíše děti z nižších tříd. Naprostá většina výzkumů totiž podporuje tezi, že v českém vzdělávacím systému existují poměrně velké vzdělanostní nerovnosti a že tyto nerovnosti se reprodukují. Horší rodinné zázemí pak škola v podstatě neumí kompenzovat⁸⁵. Často tak dochází k tomu, že děti skončí se stejným vzděláním, jako jejich rodiče, i když by teoreticky měly schopnosti dosáhnout vzdělání vyššího. Děti dělníku tak mají velmi vysokou šanci, že skončí „dělnickým“ vzděláním, a sice učilištěm.

O této vzdělaností reprodukci v dělnické rodině pak pojednává kvalitativní studie Tomáše Katrňáka s názvem „Odsouzení k manuální práci“. V ní se autor snaží

⁸⁰ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 272.

⁸¹ Viz sociálně psychologický model zmíněný ve druhé kapitole.

⁸² Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 193.

⁸³ Viz ibid. str. 141.

⁸⁴ Viz ibid. str. 271.

⁸⁵ Viz ibid. str. 141.

proniknout právě do mechanismů vzdelaností reprodukce tak, jak se děje přímo v rodinách. Zaměřuje se při tom na rodiny dělníků a srovnává je s rodinami vysokoškoláků.

Z tohoto výzkumu pak došel k závěru, že mezi školou a rodinou vysokoškoláků existuje tzv. „soudržný vztah“, zatímco dělnická rodina má se školou vztah tzv. „volný“. To znamená, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče dětem se školou pomáhají, motivují je ke studiu, snaží se s nimi překonávat případné obtíže a zároveň očekávají to, že budou ve škole úspěšní. Dovedou jim vysvětlit, proč je vzdělání důležité a kam vede. Kdyby si jejich děti zvolili jako střední školu učiliště, ve většině případů by to nesli nelibě a snažili by se tuto volbu dítěti rozmluvit. To se ale nestává často, protože jejich potomek má díky jejich výchově většinou velké studijní ambice a také motivaci, aby tyto ambice naplnil⁸⁶.

Děti dělníků jsou však v méně výhodné situaci. Rodiče se o školu příliš nezajímají, děti se tak o školní záležitosti starají v podstatě sami. Se školou se tak nedovedou identifikovat, je pro ně něčím cizím⁸⁷ a nechápou, proč by ji měly mít rády a nejsou si tak dostatečně vědomi hodnoty vzdělání. To pak vede k horším studijním výsledkům, a to posléze k dalšímu zhoršení vztahu ke škole. Jejich rodiče a ani ony pak nemají velké ambice, spokojí se tak s horšími výsledky a častěji tak volí, stejně jako jejich rodiče, učební obor. Učiliště se pak, dle výpovědí dělníků, jeví jako škola jim bližší, na které studují poměrně rádi a znalosti zde získávané se jim zdají jako užitečné, ve srovnání se znalostmi získanými na škole základní⁸⁸. To je zajímavé porovnat s myšlenkou „nových“ sociologů vzdělání, kteří tvrdili, že znalosti ve škole vyučované nejsou kulturně neutrální a že jsou to znalosti „střední třídy“. Kdybychom tento jejich názor domysleli pro česká učiliště, dalo by se říct, že se zde vyučují znalosti „dělnické třídy“.

⁸⁶ Viz Katrňák (2004).

⁸⁷ Srovnej s Ingram (2009) a Hempel-Jorgensen (2009), které došly k podobným závěrům.

⁸⁸ Viz Katrňák (2004).

Horší studijní výsledky dětí z dělnických rodin však nemusí znamenat jejich nižší intelektuální schopnosti, krásně je to vystiženo následující výpovědí jedné „dělnice“ z Katrňákovy studie, viz citace:

„Vzpomínám si, jak jsem jednou byla u spolužačky. Já jsem vůbec nerozuměla matematice. Vůbec mně nešla. Měli jsme vyřešit na další den příklad. Vzpomínám si, jak si tatínek spolužačky sedl, příklad vyřešil, pěkně všechno rozepsal, ukázal nám to a já to náhle pochopila. Tak jsem si řekla, - to je dobrý, já to chápu. Příští den jsem se přihlásila na výpočet toho příkladu a skutečně jsem ho tam vypočítala a dostala jsem jedničku. Vzpomínám si, jak všichni zírali, že já, která jsem na tom byla z matematiky tak špatně, jsem to dokázala vypočítat. Otec spolužačky jí to vysvětlil a já jsem tam náhodou byla a tak nám to jako vysvětloval oboum a já to skutečně pochopila.“⁸⁹

Předešlá citace je vystižením toho, jak velký vliv může mít rodinné zázemí na úspěch ve vzdělávání. Vidíme také, jak mohou být děti z dělnických rodin znevýhodňovány. Toto se samozřejmě může projevit i v některých znalostních testech, které mnohdy nejsou kulturně neutrální. Děti z dělnických rodin se tak mohou jevit jako méně nadané, i když tomu tak ve skutečnosti není. Že rozdělení do jednotlivých typů škol není závislé pouze na schopnostech dětí, pak prokázali např. Daniel Münich s Janem Myslivečkem při analýze testů, které měly zkoumat schopnosti žáků a měly být zároveň, v rámci možností, kulturně neutrální. Vyšlo totiž, že na SOU dochází i spousta učňů, kteří by zvládli studium na SOŠ. Nejvýrazněji to bylo patrné u chlapců navštěvujících učiliště ve velkých městech. Asi 40% z nich totiž mělo výsledky testu lepší než 25% žáků SOŠ⁹⁰.

Vidíme tedy, že rozdělení žáků na střední školy je do velké míry závislé na statusu rodiny, ze které pocházejí. Domnívám se tak, že můžeme oprávněně označit učiliště jako školu „dělnické třídy“ a gymnázium jako školu „elity“, samozřejmě při značné míře zjednodušení. Třídní podmíněnost úspěchu ve vzdělávací soustavě však nemůžeme vnímat tak vyostřeně jako Bowles s Gintisem nebo Althusser. To konec konců konstatuje i Katrňák, když zdůrazňuje určitou autonomii dělníků na strukturních nerovnostech⁹¹. A ani samotný český vzdělávací systém není až natolik statický, jak by odpovídalo představě výše zmíněných autorů.

Přesto v něm ale jsou přítomny silné faktory, které působí ve prospěch reprodukce vzdělanostních nerovností, jak jsem se snažil demonstrovat. Studijní předpoklady jsou

⁸⁹ Viz Katrňák (2004) str. 110.

⁹⁰ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) s. 237-239.

⁹¹ Viz Katrňák (2004) str. 156.

sice nejdůležitějším rozdílem mezi žáky učilišť a studenty maturitních oborů, do jaké míry jsou způsobeny odlišným rodinným zázemím, však není možné s určitostí říct. Škola pak, jak jsem již uvedl, horší rodinné zázemí nedovede kompenzovat. Můžeme tedy dle mého názoru v podstatě souhlasit s tvrzením Arnošta Veselého, který říká, že: *„Lze tedy usuzovat, že na učebních oborech se mimo jiné kumulují žáci s nějakým typem handicapu (ekonomickým, sociálním, kulturním atd.).“*⁹²

Odpoví na otázku, zda tři nejčastější typy středních škol odpovídají třem společenským třídám, by tak tedy bylo, že v podstatě ano. Samozřejmě, jedná se o zjednodušení, dá se ale říct, že stejně jako je často nejasné, kdo spadá do kategorie střední tříd, je i nejasná pozice SOŠ, které jsou skutečně typickou střední kategorií. Gymnázia pak mají pozici nejjasnější a dají se označit za „školu vyšší třídy“. Učiliště se již takto jednoznačně nejeví, o možných důvodech jsem se již zmínil, přesto ale většina výzkumů ukazuje na horší rodinné zázemí učňů. Dají se tak nazvat „školou dělnické třídy“, i když s velkou mírou opatrnosti. Ta je mimo jiné daná tím, že systematickému výzkumu učilišť a učňů věnuje česká sociologie jen velmi malou pozornost. Nicméně velký vliv horšího rodinného zázemí na zařazení do učňovského oboru je poměrně jasný.

Toto pak musíme mít na paměti, když posuzujeme pozici učňů na trhu práce. Jak jsme si ukázali, učňovské vzdělání je často volbou méně privilegovaných žáků. Dalo by se dokonce do jisté míry označit „volbou z nouze“. Nachází se zde v mnoha případech žáci sociálně, či jinak znevýhodnění (viz výše), kteří o studium nejeví přílišný zájem a o které ani nejeví velký zájem škola, která často nechává žáky v podstatě na holičkách. Tato reprodukce nerovností a jiné problémy fungování školského systému by se pak logicky měly odrazit i v problémech učňů i na trhu práce, kde by se nízký status učilišť (a učňů) v rámci vzdělávacího systému měl pravděpodobně projevit.

Jaké je tedy reálné postavení učňů na trhu práce a jaké jsou problémy samotných učilišť? Je možné případné problémy řešit?

⁹² Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 273.

4. Uční na trhu práce – současnost a budoucnost

4.1 Nezaměstnanost vyučených

Nemůže být pochyb o tom, že hlavním smyslem učilišť je příprava na trh práce. Uční se na vysokou školu se svou kvalifikací⁹³ ani nemůžou hlásit. Je sice možné si maturitu doplnit později v nástavbovém studiu, ovšem podíl učňů, kteří skutečně pokračují v terciárním vzdělávání je mizivý a většinou učni ani jejich rodiče tuto ambici nemají⁹⁴. Obecně se dá navíc říct, že s vyšším dosaženým vzděláním je i vyšší pravděpodobnost dalšího vzdělávání se, a to pak zejména ve smyslu celoživotního vzdělávání⁹⁵.

I přes to, že by vzdělání učňů mělo být silně orientované na profesní uplatnění, vykazují absolventi učňovských oborů poměrně velkou míru nezaměstnanosti. To dokazuje i následující tabulka:

Tabulka 3 - Nezaměstnanost čerstvých absolventů za duben 2009 a změna oproti dubnu 2008

Kategorie vzdělání	Míra nezaměstnanosti absolventů v % (duben 2009)	Srovnání s dubnem 2008
Střední odborné s výučním listem - E, H	13,40%	+ 6,5 p.b.
Střední odborné s maturitou a praktickým výcvikem - L	11,80%	+ 4,0 p.b.
Střední odborné s maturitou - M	7,80%	+ 2,2 p.b.
Gymnaziální vzdělání - K	2,40%	- 0,1 p.b.

Zdroj: Chamoutová(2009) str. 24, upraveno.

Je tedy patrné, že při srovnání s ostatními středoškoláky vykazují absolventi učilišť zdaleka nejvyšší nezaměstnanost. Zarážející je i poměrně vysoká úroveň nezaměstnanosti maturitních učilišť, kategorie L, která byla dokonce v dubnu 2008

⁹³ Samozřejmě mluvím o učilištích bez maturity.

⁹⁴ Viz Matějíř, Straková, et al. (2006) s. 263-266 a další studie, jako Zelenka (2008) apod.

⁹⁵ Viz Kuchař (2007) str. 26.

vyšší, než u vyučených bez maturity. Pokud ovšem přepočítáme nárůst mezi dubnem 2008 a 2009 pro jednotlivé kategorie na procenta, vyjde nám, že nárůst nezaměstnanosti vyučených bez maturity byl asi 94% (!), zatímco u vyučených s maturitou byl podstatně menší, a to asi 51%. U absolventů SOŠ (kategorie M) činil tento meziroční nárůst asi 39%, zatímco nezaměstnanost absolventů gymnázií zaznamenala nepatrný pokles.

Můžeme tak říci, že nestabilní situace na trhu práce v období ekonomické krize se na absolventech učilišť podepsala mnohem více, než na ostatních středoškolsky vzdělaných a to dokonce mnohem více, než na vyučených s maturitou. Zvýšení míry nezaměstnanosti na téměř dvojnásobek je toho důkazem.

Tento obrovský nárůst však není zas až tak překvapivý. Nezaměstnanost vyučených je totiž dlouhodobě velmi vysoká. To potvrzují i analýzy Daniely Chamoutové, která při analýze dlouhodobých statistik došla k závěru, že: „... *... existuje přímá závislost mezi úrovní vzdělání a možností získat zaměstnání ...*“⁹⁶.

Z tohoto tvrzení pak také vyplývá, že lidé, kteří vstupují na trh práce jen se základním vzděláním, mají šanci na získání zaměstnání ještě nižší. Tato skupina se však obtížně srovnává, jelikož je tvořena převážně lidmi, kteří nedokončili střední školy. Během roku tak jejich počet roste a s ním roste i jejich nezaměstnanost a chybí tak srovnatelný základ, podle kterého bychom určili míru nezaměstnanosti.⁹⁷ Lze však se však na základě dostupných pramenů domnívat, že míra nezaměstnanosti lidí, kteří mají jen základní vzdělání, je i oproti vyučeným násobně vyšší⁹⁸.

Vidíme tak, že uplatnitelnost učňů na trhu práce je poměrně složitá. To dokládá i fakt, že jedinou skupinou oborů ze sloučené kategorie E+H (nematuritní SOU), ve které byla v dubnu 2009 míra nezaměstnanosti nižší, než je průměrná míra nezaměstnanosti kategorie M (maturitní SOŠ), je skupina „zdravotnictví“. Zde dosahovala míra nezaměstnanosti pouze necelých 3%. Všechny ostatní skupiny oborů však dosahovaly míry nezaměstnanosti vyšší než 8,5 %, přičemž nejhorší výsledek zaznamenala skupina oborů „textilní výroba a oděvnictví“, kde nezaměstnanost dosahovala téměř 22%⁹⁹.

⁹⁶ Viz Chamoutová (2009) str. 21.

⁹⁷ Viz Matějíř, Straková, et al. (2006) str. 258.

⁹⁸ Viz ibid.

⁹⁹ Viz Chamoutová (2009) str. 26.

Výše uvedená data jsou v souladu s obecně pozitivním vlivem vyššího vzdělání na zaměstnanost. To konstatuje i Pavel Kuchař, když píše, že:

„Lidé s vyšším vzděláním jsou ve větší míře ekonomicky aktivní, mají nižší míru rizika nezaměstnanosti a obvykle dosahují vyšších příjmů než lidé s nižším vzděláním.“¹⁰⁰

Toto obecné konstatování pak dokazují i data ČSÚ, viz tabulka:

Tabulka 4 - Výše mzdy podle vzdělání v roce 2009

VZDĚLÁNÍ ZAMĚSTNANCE	Průměrná mzda v Kč			Medián mezd v Kč			variační koeficient mezd
	celkem	muži	ženy	celkem	muži	ženy	
C E L K E M	26 677	29 953	22 414	22 229	24 158	19 797	0,97
základní a nedokončené	16 658	18 945	14 863	15 342	17 923	13 885	0,44
střední bez maturity	20 006	22 040	15 872	18 880	21 005	14 894	0,42
střední s maturitou	26 887	30 403	23 646	23 774	26 482	21 876	0,73
vyšší odborné a bakalářské	30 863	35 873	26 732	26 649	31 183	24 122	0,68
vysokoškolské	46 801	54 007	36 043	34 849	39 663	29 470	1,08
<i>n e u v e d e n o</i>	22 491	26 159	19 352	19 055	20 870	17 460	0,82

Zdroj: Český statistický úřad, Struktura mezd zaměstnanců v roce 2009 (c2010c), upraveno.

Vidíme tak, že i u nás je plat jasně vyšší u lidí s vyšším vzděláním. Jako vzdělání, které má nejmenší vliv na zvýšení platu, se pak jeví střední škola bez maturity pro ženy, když oproti ženám se základním vzděláním berou v průměru jen o 1000Kč více. Variační koeficient pak ukazuje, že relativně nehomogennější jsou platy lidí, se středním vzděláním bez maturity, do kterého spadají i vyučení.

Obecně platná teze o lepším uplatnění lidí s vyšším vzděláním je v ČR ještě umocněna tím, že oproti světu má u nás úroveň dosaženého vzdělání relativně vyšší vliv na nezaměstnanost. S každou další dosaženou úrovní tak v České republice klesá průměrná míra nezaměstnanosti výrazněji, než ve většině jiných srovnatelných vyspělých státech, jak vyplývá ze statistiky OECD¹⁰¹ i jak konstatuje Ivana Procházková, ve svém srovnání českého vzdělávacího systému se světem¹⁰².

¹⁰⁰ Viz Kuchař (2007) str. 27.

¹⁰¹ Viz OECD (2009) s. 118-134.

¹⁰² Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 106.

Je tak jistě možné souhlasit s Arnoštem Veselým, když tvrdí, že:

„ ... v protikladu s často medializovaným názorem, že absolventi „praktických a odborných oborů“ snadno najdou pracovní uplatnění, je jejich skutečné uplatnění na trhu práce často komplikované.“¹⁰³

Dále pak dodává, že maturita na SOU nikterak nesnižuje riziko nezaměstnanosti. V době krize se však ukázalo, že se vyučeným s maturitou zvýšila nezaměstnanost výrazně méně než „pouze“ vyučeným. I tak je ovšem stále velmi vysoká ve srovnání s ostatními maturitními obory středního školství.

Zdá se tak, že odbornost, která by měla být hlavní devizou učilišť, nemá příliš velkou přidanou hodnotu. Je pravda, že oproti lidem, kteří nedosáhli na vyšší než základní vzdělání je nezaměstnanost vyučených jistě násobně menší. Lidé se základním vzděláním však tvoří v současnosti skutečně jen malou část absolventů vstupujících na trh práce, která se navíc zmenšuje, a kumulují se zde mimo jiné lidé s extrémně sociálně vyloučených oblastí.

Zkusme se tedy podívat na odbornost a další problémy učňů poněkud detailněji. Zaměříme se při tom jak na pohled samotných učňů, tak i na názory zaměstnavatelů.

4.2 Volba školy, odbornost a další problémy učňů – jejich pohled i pohled zaměstnavatelů

Arnošt Veselý dokládá na datech z výzkumu PISA 2003, že 45% žáků, kteří navštěvují nematuritní střední školy, by raději docházelo na maturitní typ škol, zatímco jen 14% procent by zvolilo jiný obor studia. Dovozuje z toho, že nabídka učebních oborů je dostatečně různorodá a i specializovaná¹⁰⁴. Tento jeho závěr je ale zpochybňován některými výzkumy Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) z poslední doby.

Například studie „Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce“ z roku 2008 uvádí, že jen 57% učňů by volilo stejný obor studia oproti asi 70% učňů s maturitou a absolventů SOŠ, přičemž gymnazisté by volbu oboru opakovali z více než 80%. Typ školy by pak měnilo jen 26% učňů oproti 45%, o kterých píše Veselý¹⁰⁵. Zarážející při tom je, že tato studie se zaměřila na výzkum těch lidí, kteří se jako 15ti letí zúčastnili studie PISA 2003. Respondenti tudíž byli stejní jako ti, které zkoumal Veselý.

¹⁰³ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 258.

¹⁰⁴ Viz ibid. s. 260-262.

¹⁰⁵ Viz Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová (2008a) str. 16.

Na vině však může být, kromě změny jejich postojů, také velmi malá návratnost dotazníku, která činila jen 44%¹⁰⁶.

Ovšem závěr Veselého o poměrně dobré identifikaci učňů s oborem je rozporován i dalšími výzkumy. A to např. studií NÚOV „Přechod absolventů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce – III. etapa“. Tento výzkum se zaměřil na učně 6 let po absolvování, při čemž tyto výsledky byly srovnány s výsledky z první etapy, kdy byli titíž respondenti dotazováni ještě jako učni.¹⁰⁷ Zde se dozvídáme, že 6 let po ukončení studia by 44% vyučených volilo raději jiný obor, přičemž v době, kdy tito lidé ještě učiliště navštěvovali, odpovídali výrazně optimističtěji, když by jiný obor volilo jen 35% z nich¹⁰⁸. Jde tedy vidět, že při konfrontaci s realitou spousta učňů svou původní volbu oboru přehodnotila. Jiný typ školy by pak 6 let po absolvování volilo 46% respondentů, což je stejně, jako v době studia a toto číslo v podstatě odpovídá i 45% ve studii Arnošta Veselého.

Volba oboru se pak jeví jako problematická i z pohledu statistik o shodě vzdělání a zaměstnání. Ve studii zmíněné výše se uvádí, že 6 let po ukončení učiliště pracovalo celých 39% vyučených mimo svůj obor, zatímco ihned po ukončení to bylo 32% a při tom jen 8% učňů plánovalo před ukončením studia studovat v jiném oboru. Jako nejdůležitější důvody této změny je pak uváděn nízký plat, poté nemožnost sehnat práci v oboru, za další nevyhovující podmínky v oboru a významným důvodem byl dokonce také nezájem o práci v oboru¹⁰⁹.

K podobným závěrům pak došla i jiná analýza, ve které Gabriela Doležalová a Jiří Vojtěch konstatují:

„Vysoké hodnoty hrubé neshody (rozuměj dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání, pozn. autora)... ... poukazují na nesoulad mezi strukturou a objemy absolventů se strukturou potřeb trhu práce.“¹¹⁰

Dodávají pak ale, že na druhou stranu to může znamenat vyšší flexibilitu a adaptabilitu absolventů. V jejich výzkumu byli sledováni absolventi všech odborných škol. To je sice určitou nevýhodou pokud chceme činit závěry pouze pro vyučené, ovšem i tak jsou jejich analýzy a závěry dobře použitelné. Navíc se ukazuje, že míry shody

¹⁰⁶ Viz ibid. str. 5.

¹⁰⁷ Viz Trhlíková, Úlovcová, Vojtěch (2006) s. 4-5.

¹⁰⁸ Viz. Ibid. s. 9.

¹⁰⁹ Viz ibid.

¹¹⁰ Viz. Doležalová, Vojtěch (2006) str. 37.

absolvovaného oboru a vykonávaného zaměstnání jsou pro SOŠ, SOU i SOU s maturitou podobné¹¹¹.

Zarážející je pak ale skutečnost, kolik zaměstnavatelů pociťuje nedostatek určitých profesí, tím pádem i určitých odborností. V jednom z výzkumů NÚOV uvedlo 62% dotázaných zaměstnavatelů v sekundárním sektoru, 25% v terciéru a 49% v kvartéru, že pociťují nedostatek pracovníků určité odbornosti¹¹². Jediný sektor, kde se tento pociťovaný nedostatek dá snadno chápat je zdravotnictví, kde, jak bylo uvedeno výše, je nezaměstnanost relativně velmi malá. Ovšem v ostatních oborech je nezaměstnanost absolventů poměrně vysoká. Překvapující se pak může zdát mimo jiné i zařazení pohostinství mezi profese, které jsou výrazně nedostatkové¹¹³. V oboru „gastronomie, hotelnictví a turismus“ byla totiž nezaměstnanost dokonce i před plným vypuknutím hospodářské krize nad hranicí 8%¹¹⁴. Volných pracovníků v tomto oboru, i ve většině ostatních, by tak měl být dostatek.

Vysvětlením této situace pak může to, že pohostinství a ubytování bylo nejčastěji, a sice 44 procenty zúčastněných zaměstnavatelů, uváděno jako odvětví, ve kterém jsou problémy s kvalitou mladých pracovníků. Celkově pak byla nedostatečná kvalita mladých uchazečů o práci pociťována shodně 28 procenty firem ze sekundárního i terciárního sektoru, a 17 procenty firem ze sektoru kvartérního.

Situace, kdy učni, lidé s odborným vzděláním, trpí vyšší relativně vyšší mírou nezaměstnanosti a přitom si velká část zaměstnavatelů stěžuje na nedostatečnost některých profesí, v sekundéru dokonce více než polovina dotázaných firem, je velmi alarmující. Vypadá to totiž, že učiliště poměrně špatně plní jednu ze svých nejdůležitějších funkcí, a sice připravit mladého člověka na trh práce. To dokazuje i v některých případech poměrně velká míra nespokojenosti zaměstnavatelů s kvalitou znalostní a schopností, kterých se mladým lidem dostalo. Zdá se tak, že svět práce a škola jsou si poměrně vzdáleny.

Dalším překvapivým zjištěním je to, že samotní absolventi i přes všechny výše zmíněné problémy, a to např. s poměrně vysokou mírou nestability v oboru, vyšší mírou nezaměstnanosti apod., hodnotí poznatky získané na učilištích poměrně kladně. Odborné teoretické znalosti hodnotí velmi dobře či dobře dokonce 89% vyučených a odborné

¹¹¹ Viz Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová (2008b) str. 23.

¹¹² Viz Kalousková, Vojtěch (2008) s. 33-34.

¹¹³ Viz ibid.

¹¹⁴ Viz Chamoutová (2009) str. 26.

praktické znalosti pak 79% absolventů učilišť, podle zjištění NÚOV¹¹⁵. O poznání hůř jsou pak hodnoceny kompetence v oblasti jazykových znalostí a práce na počítači, které jsou dobře nebo velmi dobře hodnoceny pouze 30% respondentů z řad absolventů učilišť.

4.3 Některé návrhy na zlepšení funkce učilišť

Ačkoliv ani dobrá jazyková vybavenost ani schopnost práce s počítači nebyla zaměstnavateli uváděna mezi nejdůležitějšími kompetencemi, které by měli vyučení lidé ovládat¹¹⁶, dá se předpokládat, že význam těchto znalostí v budoucnu ještě více poroste. Na co by se pak učiliště podle zaměstnavatelů měla aktuálně více zaměřit, je rozvoj schopnosti nést zodpovědnost a ochoty učit se¹¹⁷.

Výše zmíněné schopnost pak patří mezi takzvané klíčové (přenositelné) dovednosti. Ty, podle jedné ze studií, zaměstnavatelé požadují v o něco menší míře než dovednosti profesní. Ve všech zkoumaných sektorech však zaměstnavatelé zdůrazňovali potřebu univerzálnějších, širokých profesních dovedností spíše než nutnost úzké a hluboké specializace¹¹⁸. Tento tlak na vyšší univerzálnost je v dynamickém prostředí trhu práce logický a potvrzují ho další studie¹¹⁹. Je pak také reflektován v současném přechodu škol na tzv. „Rámcové vzdělávací programy“, které mají obecněji definovat obsah učiva a ponechat školám více volnosti při tvorbě vlastního tzv. „Školního vzdělávacího programu“¹²⁰.

Co se návrhů na zlepšení fungování učilišť a obecně odborných škol týká, zdaleka nejčastěji je vyjadřován názor, že by se měly více propojit s praxí. Nedostatečná praxe je podle zaměstnanců úřadů práce dokonce největší příčinou nezaměstnanosti absolventů¹²¹. Požadavek na větší propojení praxe a školy je formulován i samotnými zaměstnavateli¹²² a je zároveň reflektován v oficiálních koncepčních dokumentech ministerstva školství¹²³.

Ruku v ruce s tímto se pak často zaměstnavatelé i oficiální orgány vyslovují pro větší propagaci učňovského školství. Cílem pozitivní medializace učilišť by pak mělo být

¹¹⁵ Viz Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová (2008b) str. 11.

¹¹⁶ Viz Kalousková, Vojtěch (2008) str. 9.

¹¹⁷ Viz ibid. str. 42-43.

¹¹⁸ Viz ibid.

¹¹⁹ Viz Doležalová (2006), Kuczera (2010), Úlovcová, et al. (2009) atd.

¹²⁰ Viz European Commission (2009).

¹²¹ Viz Skácelová, Vojtěch (2009) str. 11.

¹²² Viz již zmiňovaná studie Kalousková, Vojtěch (2008), Úlovcová, et al. (2009) nebo např. Okresní hospodářská komora Ústí nad Labem (2008) atd.

¹²³ Viz např. Akční plán podpory odborného vzdělávání MŠMT (2008), Národní vzdělávací fond, Observatoř pro odborné vzdělávání a trh práce (1999).

zvýšení „profesní hrdosti“ a „prestiže“ dělnických oborů¹²⁴. V tomto popularizačním duchu je pak koncipován portál magistrátu hlavního města Prahy s názvem „Řemeslo žije!“¹²⁵. Tento pražský projekt je zatím asi nejvýraznějším pokusem o popularizaci a propagaci učňovského školství.

I přes důležitost většího propojení učňovských oborů s praxí a větší univerzálnosti těchto oborů, se mi jako nejdůležitější jeví potřeba zlepšení, či spíše zavedení, kariérového poradenství na základních školách. Z výše uvedeného je totiž patrné, že učni jsou poměrně často nespokojeni se svým oborem a co hůř, tato nespokojenost při střetnutí s „realitou“ ještě stoupá. Zároveň i podíl lidí pracujících mimo svou odbornost je poměrně vysoký.

Zaměstnavatelé přitom ale pociťují nedostatek i některých dělnických profesí, a to i přes to, že míra nezaměstnanosti absolventů učilišť je relativně vysoká. Dá se tak usuzovat, že žáci základních škol se pro učiliště rozhodovali neinformovaně, bez hlubšího domýšlení dopadů své volby. Možné ale také je, že zaměstnavatelé mají na absolventy přehnané požadavky a podmínky, které jim nabízejí, často neodpovídají náročnosti povolání a schopnostem, které požadují. Tomu by nasvědčovalo i to, že učni jako důvod změny oboru často udávali nízký plat a nevyhovující podmínky, stejně jako zjištění, že je často problém najít pracovníka, který by chtěl danou, třeba i nedostatečnou, dělnickou práci vykonávat a to i přes to, že spadá do jeho odbornosti¹²⁶.

Poradenství ze strany škol by pak mohlo dodat žákům potřebnou oporu pro to, aby si zvolili obor, který je skutečně baví, pro který je navíc v příslušné lokalitě i uplatnění a kterému by se i později chtěli věnovat. Důležitost kariérového poradenství a informovanější volby žáků základních škol pak zdůrazňují i mnohé studie a dokumenty, a to dokonce i mezinárodní¹²⁷.

Otázkou však je, zda v současném vzdělávacím systému může vůbec nějaký zodpovědný kariérový poradce volbu učebního oboru doporučit. Z výše uvedených statistik, výzkumů i z předešlé kapitoly a konec konců i z teorií uvedených v první části mé práce vyplývají značné nevýhody této volby. Status učňovského vzdělání je pak dále ohrožován pokračující „devalvací“ vzdělání.

¹²⁴ Viz Kalousková Vojtěch (2008) str. 41.

¹²⁵ Viz Řemeslo žije (c2009).

¹²⁶ Viz Šťastnová, et al. (2008) str. 52.

¹²⁷ Viz Kuczera (2010),

4.4 Devalvace vzdělání

Již nyní se totiž zdá, že maturita je jakousi hranicí uplatnitelnosti na trhu práce, viz následující citace:

„Současně si můžeme povšimnout, že ačkoliv u mnoha profesí je požadováno buď vysokoškolské (vzdělání, pozn. autora), nebo alespoň středoškolské s maturitou, k prolínání maturitního a nematuritního vzdělání dochází již jen zřídka. I v nabídce zaměstnání se tak potvrzuje celoevropský trend posledních let, kdy získání maturity je pokládáno za hranici, která otevírá prostor jak pro uplatnění na trhu práce, tak pro lepší finanční ohodnocení atd.“¹²⁸

K podobnému závěru došel i Arnošt Veselý, když tvrdí, že:

„... .. v České republice neleží dělicí čára vzdělávací a profesní kariéry ani tak mezi všeobecným a odborným vzděláním, jako mezi vzděláním maturitním a nematuritním.“¹²⁹

Nutnost maturity je pak potvrzena i v analýze Pavla Kuchaře. Ten se zaměřil na to, jak se mění vzdělanostní struktura v jednotlivých kategoriích složitosti práce. Přirozeně platí, že čím vyšší kategorie složitosti práce, tím více lidí s vyšším vzděláním do ní patří. Při pohledu na vývoj podmíněnosti získaného vzdělání a složitosti vykonávané práce mezi lety 1993-2003 pak došel k tomuto závěru:

„Znamená to bezpochyby snížení významu maturity jako legitimace k výkonu prací s vyšší úrovní kvalifikace. Jinými slovy, maturita se stále více stává nezbytností pro výkon středně kvalifikované práce a stále méně zajišťuje výkon prací více kvalifikovaných.“¹³⁰

Tento „posun maturity dolů“ je jistě pro ty, jež mají vzdělání nižší, tím pádem i pro učně, velmi neblahou zprávou. Zvyšování vzdělanostních požadavků i na méně kvalifikované práce je pak potvrzeno i v jedné ze studií NÚOV, kde se mimo jiné uvádí, že:

„... .. lze předpokládat, že v příštích letech budou osoby s vyšším vzděláním nastupovat i na místa, na kterých v současné době pracují lidé s nějakým nižším vzděláním a budou je nahrazovat. Osoby s terciárním vzděláním tedy budou z některých profesí vytlačovat osoby se středoškolským maturitním vzděláním, ty následně vytlačí

¹²⁸ Viz Štastnová, et al. (2008) str. 13.

¹²⁹ Viz Matějů, Straková, et al. (2006) str. 272.

¹³⁰ Viz Kuchař (2007) str. 100.

*osoby se středoškolským nematuritním vzděláním a na konci celého tohoto řetězce jimi budou pryč mezi nezaměstnané vytlačovány osoby se základním vzděláním.*¹³¹

Plánovaná reforma vysokoškolského vzdělání tak, jak je popsána v „Bílé knize terciárního vzdělávání“, by pak mohla tento trend podpořit. V dokumentu se píše o zvýšení počtu vysokých škol a vysokoškolských oborů i o rozdělení univerzit na více typů, z nichž některé by byly vyloženě prakticky orientované a měly by být přímo navázané na pracovní trh¹³². Mohli bychom tak vlastně mluvit, s trochou nadsázky, o „učilištích informačního věku“. Samozřejmou otázkou pak je, co by se stalo s tradičními „učilišti průmyslové doby“.

Z výše uvedeného totiž jasně vyplývají zvyšující se vzdělanostní požadavky pro výkon i méně složitých zaměstnání. Zároveň se zdá, že tento trend bude i nadále pokračovat. Pokud by se pak zrealizovala reforma vysokých škol tak, jak popsána v oficiálním dokumentu MŠMT, v „Bílé knize terciárního vzdělávání“, znamenalo by to další „devaluaci“ dosaženého vzdělání. Dá se předpokládat, že bakalářský diplom by se mohl stát „novou maturitou“, maturita by byla naprostou minimální nutností ve vztahu k trhu práce a učňovské vzdělání bez maturity by se pak mohlo stát tak nízkou kvalifikací, že by již v podstatě neměla žádnou přidanou hodnotu.

Ze současného vývoje se tak zdá, že pravdu má Ulrich Beck, když tvrdí:

*„Vzdělání se ovšem také vůbec nestalo zbytečnou věcí. Naopak, bez kvalifikujícího ukončeného vzdělání je budoucnost spojená s povoláním zcela uzavřena. Začíná se proto prosazovat formule, že chce-li někdo dosáhnout v zaměstnání pozic, o které usiluje a kterých není mnoho, jsou závěrečné diplomy stále méně postačující, ale stále nutnější.“*¹³³

Tyto úvahy o možném budoucím vývoji postavení učňů na trhu práce nás však již přivádí k závěru, kde se pokusím shrnout vše, co jsem v předchozích kapitolách řekl.

¹³¹ Viz Koucký, Lepič (2008) str. 84.

¹³² Viz Matějů, Straková, et al. (2009).

¹³³ Viz Beck (2004) str. 245.

5. Závěr

Situace učňů a učňovského školství je velmi složitá, jak je zřejmé v podstatě ze všeho, co jsem ve své práci až doposud uvedl. Je patrné že, adaptabilita na trh práce není příliš dobrá. Vyučení trpí vysokou mírou nezaměstnanosti a mají výrazně nižší průměrný plat, než lidé s jiným středoškolským vzděláním. Zarážející je přitom fakt, že v podstatě neexistuje odbornost, o které by se dalo říct, že její uplatnění je na trhu práce snadné. Jak jsem již uvedl, ve všech skupinách učňovských oborů je míra nezaměstnanosti absolventů vyšší, než jaká je průměrná míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ. Jedinou výjimkou je v tomto směru zdravotnictví.

Považovat ale zdravotnictví za bezproblémový a perspektivní učňovský obor rozhodně nelze. Vzhledem k vysokým kvalifikačním nárokům, které jsou na pracovníky v sektoru zdravotnictví kladeny, jsou pro učně vyhrazeny jen velmi nízké pracovní pozice s velmi omezenými možnostmi získání pozice lepší. Pro práci zdravotní sestry, která je neadekvátně finančně ohodnocená, náročná, spojená se spoustou přesčasů a často psychicky i fyzicky velmi vyčerpávající, je dnes zapotřebí minimálně titul z vyšší odborné školy. Učňům tak ani tato, nikterak vysoká pozice, není přístupná.

Neexistuje tím pádem ani jedna skupina učňovských oborů, o které by se dalo říct, že nabízí dobré pracovní uplatnění a zároveň adekvátní ohodnocení vykonávané práce. Zaměstnavatelé přitom často žehrají na nedostatek některých profesí. Učiliště tak selhávají ve své nejzákladnější funkci, a sice připravit mladé lidi na trh práce. Jsou spíše s trhem práce v nesouladu, než že by na něj byla napojena. Přejít do terciárního vzdělávání pak už neumožňují vůbec.

Víme tedy, jaká je situace učňů na trhu práce. Proč tomu ale tak je?

Jistě oprávněné jsou výtky, že učiliště nejsou dostatečně spojená s praxí. Je také patrné, že úroveň odborných znalostí je nedostatečná, či se míjí s trhem práce, anebo dokonce obojí. Struktura absolventů pak také, jak se zdá, trhu práce neodpovídá. A navíc i učni sami se zřejmě často rozhodují nesprávně a volí obor, se kterým pak později nejsou spokojeni. Toto všechno jsou poměrně jasné a konkrétní nedostatky, které je samozřejmě nutné nějakým způsobem řešit. Ovšem problém učňovského školství je, zdá se, hlubší a souvisí se vzdělávacím systémem jako celkem.

Podle mého názoru totiž nebudeme zas až tak daleko od pravdy, když použijeme pro popis českého vzdělávacího systému některé extrémně kritické názory autorů teorií

z druhé kapitoly. Althusser a Bowles s Gintisem například hovoří o tom, že škola v podstatě socializuje děti do jim příslušných společenských tříd, které jsou shodné s postavením jejich rodičů. Náš školní systém tuto roli, ač negativní a skrytou, plní poměrně slušně. Gymnázium se tak stává školou vyšší a učiliště školou dělnické třídy, samozřejmě zjednodušeně řečeno.

Zařazení na učiliště je pak podmíněno neúspěchem na základní škole. Ten ale může být do určité míry vysvětlen rozdílem mezi kulturou žáků a školy (Bourdieu) a také jejich odlišným způsobem vyjadřování (Bernstein), stejně jako charakterem vědomostí po nich požadovaných („noví“ sociologové vzdělání). Všechno toto totiž favorizuje, dle zmíněných autorů, děti z prostředí vyšší třídy.

Obsah výuky na středních školách je pak už sociálnímu původu jejich žáků přizpůsoben. Zatímco na učilištích je kladen důraz na praktické vědomosti, asociované s dělníky, gymnázia se zaměřují na abstraktní akademické znalosti, které jsou spojeny s vyšší třídou. Alespoň tak se to může zdát, když se na střední školy podíváme optikou „nových“ sociologů vzdělání. Praktické znalosti, které děti na učilištích získají, jim pak ještě ke všemu ani nezajistí příliš dobré uplatnění na trhu práce a pokud by se rozhodli dodělat si maturitu a zkusit pokračovat ve studiu na další úrovni, hodnota znalostí získaných na učilištích je pak již prakticky nulová.

Není se tak čemu divit, že se pak v tomto prostředí, které je v podstatě dětem z nižších společenských tříd cizí a které je neumí dostatečně ocenit, zformuje „kontraškolní kultura“ a děti z dělnických rodin školu jako celek odmítnou a začnou se proti ní vymezovat, jak to tvrdí Willis. To jim ale úspěch ve studiu a z toho vyplývající lepší předpoklady pro uplatnění na trhu práce v podstatě již zcela znemožní.

Je zřejmé, že tento popis naší vzdělávací soustavy vyhrocuje její negativa a není tak popisem jako takovým, ale spíše vystižením hlavního negativního rysu našeho školského systému. Tím je vysoká míra reprodukce vzdělanostních nerovností, které mají potom dopad i na reprodukci nerovností společenských. Toto bylo již mnohokrát prokázáno a i dostatečně rozebráno ve třetí kapitole.

Reálná situace tak možná není tak špatná, jako stav načrtnutý výše, ovšem rozhodně je český vzdělávací systém bližší tomuto stavu, než stavu ideálnímu. Postupná „devalvace“ vzdělání, v té podobě, v jaké o ní hovořím v podkapitole 4.4, pak dále ohrožuje status učňovského vzdělání. Hrozí tak, že se učiliště stanou jakousi pomyslnou

„pastí“ vzdělávacího systému, a to jak ve vztahu k zaměstnatelnosti, tak i k pokračování ve studiu. Bohužel, do určité míry jsou jí již dnes.

Rád bych se také zmínil o pozitivěch učňovského vzdělání. Bohužel jsem ale na žádná během svého studia tohoto tématu nenarazil. Je tak dle mého názoru nanejvýš potřebné se nad situací učňů zamýšlet. Domnívám se ale, že problém učňů by se měl řešit v rámci reformy celé vzdělávací soustavy. Cílem mé práce bylo koneckonců ukázat, jak komplexní vlastně problematika učňů a trhu práce je. Špatná uplatnitelnost vyučených na trhu práce je totiž výsledkem mnohých, navzájem provázaných nedostatků českého školského systému.

Omezovat se tak jen na propagování učňovských oborů a na hesla typu „řemeslo má zlaté dno“ je dle mého krátkozraké. Řemeslo v současné podobě zlaté dno rozhodně nemá. Aby se ale nestalo jakýmsi „úplným dnem“ vzdělávacího systému, je třeba řešit nejen konkrétní nedostatky učilišť jako takových, ale zamyslet se nad fungováním vzdělávací soustavy jako celku.

6. Seznam použité literatury:

Akční plán podpory odborného vzdělávání [online]. Praha : MŠMT, 16. prosince 2008 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/akcni-plan-podpory-odborneho-vzdelavani>>.

ALTHUSSER, Louis. Ideology and Ideological State Apparatus. In COSIN, Ben. *Education, Structure and Society* . 1972. Middlesex : Penguin, 1972. s. 242-280.

BECK, Ulrich. *Riziková společnost*. Praha : SLON, 2004. 431 s.

BERNBAUM, Gerald. *Google books Knowledge and ideology in the sociology of education*. London : Macmillan Press, 1977. 77 s.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control : Vol.1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London : Routledge and Kegan Paul, 1977a. 266 s.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control : Vol.3, Towards a theory of educational transmissions*. London : Routledge and Kegan Paul, 1977b. 207 s.

BLACKLEDGE, David; HUNT, Barry. *Sociological Interpretation of Education*. London : Routledge, 1985. 368 s.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. Second edition. London : Sage, 1990. 254 s.

BOWLES, Samuel. Unequal education and the reproduction of the social division of labour. In DALE, Roger, et al. *Schooling and capitlism : a sociological reader*. London : Routledge, 1976. s. 32-39.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life*. New York : Basic Books, 1976. 340 s.

Český statistický úřad. ČSÚ : Český statistický úřad [online]. c2010a, Aktualizováno dne: 10.8. 2010 [cit. 2010-08-10]. Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil 1. čtvrtletí 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3101-10>>.

Český statistický úřad. ČSÚ : *Český statistický úřad* [online]. c2010b, Aktualizováno dne: 15.11. 2007 [cit. 2010-08-10]. Konstrukce klasifikace kmenových oborů vzdělání . Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/konstrukce_klasifikace_kmenovych_oboru_vzdelani_>.

Český statistický úřad. ČSÚ : *Český statistický úřad* [online]. c2010c, Aktualizováno dne: 10.8. 2010 [cit. 2010-08-10]. Struktura mezd zaměstnanců v roce 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3109-10>>.

DEMAINE, Jack. *Contemporary theories in the sociology of education*. London : Macmillan Press, 1981. 173 s.

DOLEŽALOVÁ, Gabriela; VOJTĚCH, Jiří. *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání - 2005* [online]. Praha : [NÚOV], 2006 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Shoda_2005_pro_www.pdf>.

Education at a Glance 2009 : OECD Indicators. Paris : OECD, 2009. 471 s. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>>.

European Commission. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě : Česká republika* [online]. [s.l.] : [s.n.], [2009] [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/10185/>>.

HEMPEL-JORGENSEN, Amelia. The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline : contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education* . 2009, 30, 4, s. 435-448.

CHAMOUTOVÁ, Daniela. *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním - 2009* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2009 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/NZabs_duben2009_pro_www.pdf>.

INGRAM, Nicola. Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class. *British Journal of Sociology of Education*. 2009, 30, 4, s. 421-434.

KALOUSKOVÁ, Pavla; VOJTĚCH, Jiří. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol - souhrný pohled* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Potreby_zamestnavatele_souhrn.pdf>.

KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry. The new sociology of education . *Theory and Society*. December 1976, 3, 4, s. 529-552.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci : Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vydání první. Praha : SLON, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KOUCKÝ, Jan; LEPIČ, Martin. *Vývoj kvalifikačních požadavků na pracovním trhu v ČR a v zahraničí* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Kvalifikacni_pozadavky_Final_080806_koucky_zprava_Vo_prowww.pdf>.

KUCZERA, Malgorzata. *Učení pro praxi : Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD* [online]. [s.l.] : OECD, NÚOV, Leden 2010 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Uceni_pro_praxi.pdf>.

KUCHAŘ, Pavel. *Trh práce : Sociologická analýza*. Vydání první. Praha : Karolinum, 2007. 183 s.

MATĚJŮ, Petr, et al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>>.

MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana, et al. *Nerovné šance na vzdělání : Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vydání první. Praha : Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

MŠMT. *MŠMT : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c2006 [cit. 2010-08-10]. ČRo 2 - PRAHA: Učňovské obory, zájem o ně a budoucnost učňovského školství. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/cro-2-praha-ucnovske-obory-zajem-o-ne-a-budoucnost>>.

Národní vzdělávací fond, Observatoř pro odborné vzdělávání a trh práce. *Koncepce prvotního vzdělávání z hlediska úkolů politiky zaměstnanosti* [online]. Praha : [s.n.], říjen 1999 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/koncepce_prvot_vzdel.pdf>.

Okresní hospodářská komora Ústí nad Labem. *Analýza potřeb požadavků zaměstnavatelů na zvýšení kvality studijních oborů* [online]. Ústí nad Labem : [s.n.], prosinec 2008 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://projekt-ohkul.cz/pap-analyza.pdf>>.

Řemeslo žije! : Portál na podporu učňovského školství a řemesel [online]. Řemeslo žije, c2009 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.remeslozije.cz/>>.

SARUP, Madan. *Marxism Structuralism Education*. New York : The Falmer press, 1983. 194 s.

SKÁCELOVÁ, Pavla; VOJTĚCH, Jiří. *Názory pracovníků úřadu práce na uplatnění absolventů škol v období ekonomické krize* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2009 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/nazory-pracovniku-uradu-prace-na-uplatneni-absolventu-skol-v>>.

ŠTASTNOVÁ, Pavlína, et al. *Potřeby zaměstnavatelů z pohledu analýzy inzertní nabídky zaměstnání a názorů pracovníků personálních agentur : (2007-08)* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Analyza_inzerce_08.pdf>.

TRHLÍKOVÁ, Jana; ÚLOVCOVÁ, Helena; VOJTĚCH, Jiří. *Přechod absolventů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce - III. etapa : Šetření absolventů tříletých učebních oborů šest let od ukončení studia na SOU* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2006 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/prechod_absolventu_SOU_III_06.pdf>.

TRHLÍKOVÁ, Jana; VOJTĚCH, Jiří; ÚLOVCOVÁ, Helena. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce : Sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008a [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/MS_setreniabsazam08final_prowww.pdf>.

TRHLÍKOVÁ, Jana; VOJTĚCH, Jiří; ÚLOVCOVÁ, Helena. *Připravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi : Srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání s výučním listem, s maturitou i odborným výcvikem a s maturitou tři roky od ukončení studia* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008b [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pripravenost_absolventu_SS_po_3l.pdf>.

ÚLOVCOVÁ, Helena, et al. *Uplatnění absolventů na trhu práce 2008*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2009. 99 s. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Uplatneni_2008_komplet_s_obalkou.pdf>.

VOJTĚCH, Jiří; CHAMOUTOVÁ, Daniela. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2009/2010* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2010 [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VYVOJ09_pro_www.pdf>.

WILLIS, Paul. *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng. : Saxon House, 1977. 204 s.

WILLIS, Paul. Unemployment : the final inequality. *British Journal of Sociology of Education* . 1986, 7, 2, s. 155-169.

YOUNG, Michael F. D. An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organised Knowledge. In YOUNG, Michael F. D. *Knowledge and Control* . London : Macmillan Press, 1971. s. 19-46.

YOUNG, Michael F. D. Curriculum change: limits and possibilities. In DALE, Roger, et al. *Schooling and capitalism : a sociological reader*. London : Routledge, 1976. s. 32-39.

ZELENKA, Martin. *Přechod absolventů škol ze vzdělávání na pracovní trh*. Praha : Vydavatelství Pedagogické fakulty, 2008. 99 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/projekt-kvalita-ii?highlightWords=kvalita+II>>.